



TESIS DE DOCTORADO

**El componente interactivo en la evaluación de la
calidad de la docencia universitaria: estudio de la
percepción que el profesorado universitario
manifiesta sobre los estudiantes.**

Yesshenia L. Vilas Merelas

ESCUELA DE DOCTORADO INTERNACIONAL

PROGRAMA DE DOCTORADO EN EQUIDAD E INNOVACIÓN EN EDUCACIÓN

SANTIAGO DE COMPOSTELA

AÑO 2019



Esta Tesis Doctoral ha sido realizada en el marco del Programa de Formación de Profesorado Universitario (FPU) del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (Referencia: 12/05758).

DECLARACIÓN DEL AUTOR DE LA TESIS

El componente interactivo en la evaluación de la calidad de la docencia universitaria: estudio de la percepción que el profesorado universitario manifiesta sobre los estudiantes.

Doña Yesshenia L. Vilas Merelas

Presento mi tesis, siguiendo el procedimiento adecuado al Reglamento, y declaro que:

- 1) La tesis abarca los resultados de la elaboración de mi trabajo.
- 2) En su caso, en la tesis se hace referencia a las colaboraciones que tuvo este trabajo.
- 3) La tesis es la versión definitiva presentada para su defensa y coincide con la versión enviada en formato electrónico.
- 4) Confirmando que la tesis no incurre en ningún tipo de plagio de otros autores ni de trabajos presentados por mí para la obtención de otros títulos.

En Santiago de Compostela, 26 de diciembre de 2019

Fdo. Yesshenia L.Vilas Merelas

AUTORIZACIÓN DE LOS DIRECTORES DE LA TESIS

El componente interactivo en la evaluación de la calidad de la docencia universitaria: estudio de la percepción que el profesorado universitario manifiesta sobre los estudiantes.

D. Miguel A.Zabalza Beraza

INFORMA:

Que la presente tesis se corresponde con el trabajo realizado por Doña. Yesshenia L.Vilas Merelas, bajo mi dirección, y autorizo su presentación, considerando que reúne los requisitos exigidos en el Reglamento de Estudios de Doctorado de la USC, y que como director de esta no incurre en las causas de abstención establecidas en la Ley 40/2015.

En Santiago de Compostela, 26 de diciembre de 2019

Fdo. Miguel A.Zabalza Beraza

El componente interactivo en la docencia universitaria

«Transformad esas antiguas aulas; suprimid el estrado y la cátedra del maestro, barrera de hielo que aísla y hace imposible toda intimidad con el discípulo; suprimid el banco, la grada, el anfiteatro, símbolos perdurables de la uniformidad y del tedio. Romped esas enormes masas de alumnos, por necesidad constreñidas a oír pasivamente una lección o a alternar en un interrogatorio de memoria, cuando no a presenciar desde distancias increíbles ejercicios y manipulaciones de que apenas logran darse cuenta. Sustituid en torno del profesor a todos esos elementos clásicos por un círculo poco numeroso de escolares activos que piensan, que hablan, que discuten, que se mueven, que están vivos, en suma, y cuya fantasía se ennoblece con la idea de una colaboración en la obra del maestro. Vedlos excitados por su propia espontánea iniciativa, por la conciencia de sí mismos, porque sienten ya que son algo en el mundo y que no es pecado tener individualidad y ser hombres. Hacedlos medir, pesar, descomponer, crear y disipar la materia en el laboratorio; discutir, como en Grecia, los problemas fundamentales del ser y destino de las cosas; sondear el dolor en la clínica, la nebulosa en el espacio, la producción en el suelo de la tierra, la belleza y la Historia en el museo; que descifren el jeroglífico, que reduzcan a sus tipos los organismos naturales, que interpreten los textos, que inventen, que descubran, que adivinen formas doquiera... Y entonces la cátedra es un taller y el maestro un guía en el trabajo; los discípulos, una familia; el vínculo exterior se convierte en ético e interno; la pequeña sociedad y la grande respiran un mismo ambiente; la vida circula por todas partes y la enseñanza gana en fecundidad, en solidez, en atractivo, lo que pierde en pompas y en gallardas libreas.»

D. Francisco Giner de los Ríos. Discurso de apertura del curso en la ILE (Curso 1880-1881)

AGRADECIMIENTOS

Realizar una tesis doctoral implica un camino de larga trayectoria, no siempre definida y delimitada. Cuando decides embarcarte en un proyecto de estas magnitudes, comienzas a ser consciente de la dificultad de conciliar las diferentes áreas de tu vida. No es que con el resto de trabajos no se haga evidente esta problemática, pero este trabajo académico, desde una figura de actuación práctica como docente e investigadora, acentúa la perspectiva.

Son estas mismas dificultades, las que hacen que el director de la tesis doctoral tenga un papel fundamental y que líneas de vida dibujadas por separado se entrecrucen, a veces, de una manera permanente. Podría decir que agradezco la confianza, la oportunidad que depositó en mi, el esfuerzo que supuso tenerme como doctoranda. Pero en mi caso, va mucho más allá. Agradezco su forma de decirme las cosas (las que gustan y las que no son agradables) y de asesorarme; su manera de enseñarme a ver el mundo; su facilidad para hacer que las personas que le rodeaban, fuesen personas cercanas también para mi; su sencillez y humildad, dejando clara su elegancia y generando admiración.

Podría escribir una lista interminable de aspectos y llena de cualidades que Miguel Ángel Zabalza posee, pero prefiero que esa lista quede abierta y sea completada por todas esas páginas en blanco que están por llegar.

Esta tesis tampoco se podría haber realizado, sin la ayuda de mi compañero de vida, Daniel Blanco. Él ha sido el máximo afectado de las inseguridades, de los torbellinos emocionales, de los cambios de rumbo,... que esto trae consigo. No puedo más que darle las gracias por la generosidad que ha tenido conmigo. Una persona que limita a la mínima expresión los prejuicios inherentes y que ve oportunidades de mejora donde los demás encuentran debilidades. Leal, donoso y de buen corazón. Tengo que darle las gracias, por formar parte de mi vida. Como siempre le digo es la certeza entre la incertidumbre, estaré siempre agradecida, por su mirada cómplice y su mano amiga.

Por último, me gustaría citar a toda nuestra familia y amigos. En especial, a los pequeños de la casa (Soraya, Cefe, Brais, Noa, Paula, Adriana), llenos de alegría y sueños. Dispuestos a llenar cualquier habitación con sus sonrisas y aventuras. A toda la Universidad de Santiago de Compostela y la Universidad Federal de Pernambuco por abrirme las puertas al conocimiento, y por enseñarme, en mi particular siglo de las luces. Muy agradecida.

Resumen

El componente interactivo en la evaluación de la calidad de la docencia universitaria: estudio de la percepción que el profesorado universitario manifiesta sobre los estudiantes.

Resumen:

Esta tesis doctoral aborda los dos ejes conceptuales que nos han servido de fundamento para desarrollar la investigación: la docencia universitaria y relaciones entre profesores y estudiantes. En ella analizamos las interacciones entre profesores y estudiantes centrándonos en las percepciones mutuas, ese espacio complejo de representaciones de sí mismos y de los otros que acaba condicionando las expectativas propias y las formas de relación entre los sujetos. El objetivo básico de la tesis es analizar la relación entre profesores y estudiantes en el contexto de dos instituciones universitarias culturalmente diferenciadas, una brasileña (Universidade Federal de Pernambuco) y una española (Universidade de Santiago de Compostela). Para ello seleccionamos cien profesores y alumnos, con los que realizamos entrevistas en profundidad y un análisis cuantitativo de contenido mediante metodologías mixtas. Los resultados se obtuvieron a partir de mapas conceptuales o ideográficos (a través del software Atlas Ti) y a través de ellos se reflejan las respuestas a los objetivos de la investigación.

Palabras clave: docencia universitaria; relación profesor-alumno; educación superior; interacción.

Resumo

O compoñente interactivo na avaliación da calidade da docencia universitaria: estudo da percepción que o profesorado universitario manifesta sobre os seus estudantes.

Resumo:

Esta tese doctoral aborda os dous eixes conceptuais que nos serviron de fundamento para desenvolver a investigación: a docencia universitaria e relacións entre profesores e estudantes. Nela, analizamos as interaccións entre profesores e estudantes centrándonos nas percepcións mutuas, ese espazo complexo de representacións de si mesmos e dos outros que acaba condicionando as expectativas propias e as formas de relación entre os suxeitos. O obxectivo básico da tese é, analizar a relación entre profesores e estudantes no contexto de dúas institucións universitarias culturalmente diferenciadas, unha brasileira (Universidade Federal de Pernambuco) e unha española (Universidade de Santiago de Compostela). Para iso, seleccionamos cen profesores e alumnos, cos que realizamos entrevistas en profundidade e unha análise cuantitativa de contido mediante metodoloxías mixtas. Os resultados obtivéronse a partir de mapas conceptuais ou ideográficos (a través do software Atlas Ti) e os mesmos reflicten as respostas aos obxectivos da investigación.

Palabras clave: docencia universitaria; relación profesor-alumno; educación superior; interacción.

Summary

The interactive component in the evaluation of the quality of university teaching: study of the perception that university professors express about students

This doctoral thesis addresses the two conceptual axes that have served as the basis for developing research: university teaching and relationships between teachers and students. In it, we analyze the interactions between teachers and students focusing on mutual perceptions: a that complex space of self-representations and the others that ends up conditioning their own expectations and forms of relationship between the subjects.

The basic objective of the thesis is, analysing the relationship between teachers and students in the context of two culturally differentiated university institution, in Brazilian (Universidade Federal de Pernambuco) and in Spanish (Universidade de Santiago de Compostela).

In order to do this, we select one hundred teachers and students, whom which we conduct in-depth interviews and qualitative analysis of content using mixed methodologies. The results were obtained from conceptual or ideographic maps (through Atlas Ti software) and,we reflect the responses to according to the research objectives.

Keywords: university teaching; teacher-student relationship; higher education; Interaction.

ÍNDICE

Introducción-prolegómenos	21
BLOQUE TEÓRICO	
CAPÍTULO I: LA UNIVERSIDAD Y SU VINCULACIÓN CON EL PROCESO DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE	27
EL CONTEXTO: LA UNIVERSIDAD COMO ESPACIO RELACIONAL	
1.1 <i>El contexto: La universidad como institución social</i>.....	29
1.1.1 La Universidad como institución social.....	29
1.1.2 La Universidad como entidad institucional compleja.....	31
1.1.3 La Universidad como comunidad de estudiantes y profesores.....	34
1.2 <i>El profesorado</i>.....	35
1.2.1 El profesorado universitario como profesionales de la enseñanza.....	35
1.2.2 Profesores y profesoras como grupo social.....	41
1.2.3 Profesores y profesoras como profesionales.....	43
1.2.4 Tipologías docentes.....	45
1.2.5 Profesores y profesoras como técnicos de la enseñanza.....	55
1.3 <i>El estudiantado universitario</i>	63
1.3.1 Ser estudiante universitario.....	63
1.3.2 Los estudiantes como figura multidimensional	67
1.3.3 Las dimensiones del perfil de estudiante.....	72
1.3.4. El estudiante como sujeto.....	73
1.3.5 El estudiante como aprendiz.....	76
1.3.6 El estudiante como miembro de la comunidad académica.....	80
1.4 <i>El contenido de la enseñanza</i>.....	83
1.4.1 Variables didácticas que influyen en el contenido.....	87
1.4.2 Variables vinculadas con el tiempo.....	90
1.4.3 La conexión entre los contenidos.....	91
CAPÍTULO II: INTERACCIÓN PROFESOR / ESTUDIANTE EN LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA	95
2.1 Percepción.....	97
2.1.1 El mundo de la percepción.....	98
2.1.2 El concepto, naturaleza y proceso de la percepción.....	99
2.1.3 La percepción en la investigación educativa: el pensamiento del profesorado.....	103
2.1.4 La metacognición como recurso para la renovación del pensamiento docente.....	111
2.1.5 De la percepción a la transformación de la práctica.....	113
2.2 El ámbito de las expectativas.....	118
2.2.1 Estudios sobre expectativas en las figuras de profesor y alumno.....	127
2.2.2 Expectativas de los docentes.....	129

2.2.3 Expectativas de los estudiantes.....	137
2.2.3.1 Expectativas a la entrada a la universidad: primer año.....	137
2.2.3.2 Expectativas diferentes en torno al sexo.....	139
2.2.3.3 Expectativas sobre el rol docente.....	140
2.2.3.4 Expectativas relacionadas con el método de E-A.....	142
2.2.3.5 Expectativas que giran en torno a la evaluación.....	143
2.2.3.6 Expectativas relacionadas con su inclusión laboral.....	143
2.2.3.7 El contraste de las expectativas frente a la realidad.....	144
CAPÍTULO III: RELACIÓN EXISTENTE ENTRE DOCENTES Y ALUMNOS.....	147
3.1 La dimensión relacional en la educación.....	150
3.1.1 Relación entre profesor y estudiante basada en el amor.....	151
3.1.2 Relación entre profesor y estudiante basada en la amistad.....	152
3.1.3 Relación entre profesor y estudiante basada en el diálogo.....	154
3.1.4 Relación entre profesor y estudiante con una base de ayuda.....	155
3.1.5 Relación entre profesor y estudiante basada en la distancia.....	156
3.2 Tipos de relaciones.....	158
3.3 Factores vinculados a la interacción.....	160
3.4 Modelos de análisis de la relación.....	167
3.5 La dimensión ética de las relaciones profesor-estudiante.....	169
BIBLIOGRAFÍA.....	171
 PARTE PRÁCTICA.....	 205
Presentación del estudio realizado.....	207
A. Marco metodológico.....	209
B. Nuestro objeto de conocimiento.....	211
C. Escenarios a evaluar	218
D. Creación, desarrollo y fases de investigación.....	219
E. Instrumentos utilizados en la investigación.....	221
F. Exigencias previas.....	225
G. Respuestas de los estudiantes.....	225
E.1 Primer bloque de preguntas.....	226
E.2 Segundo bloque de preguntas.....	251
E.3 Tercero bloque de preguntas.....	265
E.4 Cuarto bloque de preguntas.....	295
E.5 Quinto bloque de preguntas.....	325
E.6 Sexto bloque de preguntas.....	354
E.7 Séptimo bloque de preguntas.....	380
E.8 Octavo bloque de preguntas.....	398
E.9 Noveno bloque de preguntas.....	428
H. Respuesta del profesorado.....	449
P.1 Primer bloque de preguntas.....	452
P.2 Segundo bloque de preguntas.....	489
P.3 Tercero bloque de preguntas.....	516
P.4 Cuarto bloque de preguntas.....	541
P.5 Quinto bloque de preguntas.....	578
P.6 Sexto bloque de preguntas.....	607
P.7 Séptimo bloque de preguntas.....	646

P.8 Octavo bloque de preguntas.....	666
P.9 Noveno bloque de preguntas.....	702
CONCLUSIONES FINALES.....	723
ANEXO A.....	769

ÍNDICE DE TABLAS Y FIGURAS

GRÁFICOS:

Gráfico 1.1 Los campos y factores que definen el aprendizaje	32
Gráfico 2.1 Objeto de investigación	211
Gráfico 2.2 Hipótesis de investigación	213
Gráfico 2.3 Análisis de procedimiento dentro del paradigma interpretativo	214
Gráfica 2.4 Percepción por áreas de la motivación, conoc. y cond. de los docentes en España	515
Gráfica 2.5 Percepción por áreas de la motivación, conoc. y cond. de los docentes de Brasil	516
Gráfica 2.6 Mapa de la visión inicial de los estudiantes españoles	517
Gráfica 2.7 Rango de edad de los nuevos matriculados y de graduados por primera vez	518
Gráfica 2.8 Mapa de la visión inicial de los brasileños	520
Gráfica 2.9 Visión del fin último de la Universidad en España y Brasil	522
Gráfica 2.10 Visión del fin último de la Universidad en España y Brasil	532
Gráfica 2.11 Mapa de la visión de los docentes españoles sobre los aspectos curriculares	536
Gráfica 2.12 Designación del tipos de modificaciones	566
Gráfica 2.13 Aspectos vinculados con la evaluación extraídos en la muestra de España	607
Gráfica 2.14 Aspectos vinculados con la evaluación extraídos en la muestra de Brasil	611

TABLAS:

Tabla 1.1 Tipos de contenido	89
Tabla 1.2 Diferencias constructivismo	108
Tabla 2.1 Características del paradigma interpretativo	116
Tabla 2.2 Escenario universitario brasileño	226
Tabla 2.3 Escenario universitario español	228
Tabla 2.4 Expectativas previas del escenario universitario por áreas científicas	231
Tabla 2.5 Expectativas del estudiantado sobre la Universidad	233
Tabla 2.6 Expectativas sobre la Universidad segregadas por áreas del estudiantado español	239
Tabla 2.7 Respuestas a las expectativas del alumnado	240
Tabla 2.8 Respuestas a las expectativas del alumnado por áreas	246
Tabla 2.9 Expectativas y respuestas del estudiantado sobre los docentes brasileños	251
Tabla 2.10 Expectativas y respuestas del estudiantado sobre los docentes españoles	253
Tabla 2.11 Expectativas y respuestas segregadas por áreas del estudiantado sobre los docentes	255
Tabla 2.12 Contenido de las expectativas del estudiantado sobre los docentes	257
Tabla 2.13 Subáreas del contenido de las expect. del estudiantado bras. sobre los docentes	260
Tabla 2.14 Percepción las mejores características de los docentes brasileños dadas por sus est.	266
Tabla 2.15 Percepción las mejores características de los docentes españoles dadas por sus est.	269
Tabla 2.16 Percepción de las mejores características de los docentes brasileños por áreas	277
Tabla 2.17 Percepción de las mejores características de los docentes españoles por áreas	286
Tabla 2.17A Percepción las peores características de los docentes brasileños	296
Tabla 2.18 Percepción las peores características de los docentes brasileños por áreas	302
Tabla 2.18A Percepción las características de los peores docentes españoles	307
Tabla 2.19 Percepción las peores características de los docentes españoles por áreas	316
Tabla 2.20 Autopercepción de la preparación profesional del estudiantado brasileño	326
Tabla 2.21 Autopercepción de la preparación profesional de los estudiantes brasil. por áreas	336
Tabla 2.22 Autopercepción de la preparación profesional de los estudiantes españoles	329
Tabla 2.23 Autopercepción de la preparación profesional de los estudiantes españoles por áreas	347
Tabla 2.24 Percepción de los estudiantes brasileños sobre sus docentes	354
Tabla 2.25 Percepción de los estudiantes brasileños por áreas sobre sus docentes	363
Tabla 2.26 Percepción de los estudiantes españoles sobre sus docentes	366
Tabla 2.27 Percepción de los estudiantes españoles sobre sus docentes por áreas	372

El componente interactivo en la docencia universitaria

Tabla 2.28 Percepción de los estudiantes brasileños sobre desafíos cognitivos	380
Tabla 2.29 Percepción de los estudiantes brasileños sobre desafíos cognitivos por áreas	386
Tabla 2.30 Percepción de los estudiantes españoles sobre desafíos cognitivos	388
Tabla 2.31 Percepción de los estudiantes españoles sobre desafíos cognitivos por áreas	391
Tabla 2.32 Percepción de los estudiantes bras. sobre los profesores modelos y antimodelos	398
Tabla 2.33 Percepción de los estudiantes bras. sobre los profesores modelos y antim. por áreas	409
Tabla 2.34 Percepción de los estudiantes españoles sobre los profesores modelos y antimodelos	412
Tabla 2.35 Percepción de los estudiantes españ. sobre los prof. modelos y antim. por áreas	420
Tabla 2.36. Percepción del estudiantado brasileño sobre la innovación	428
Tabla 2.37 Percepción del estudiantado brasileño por áreas sobre la innovación	436
Tabla 2.38 Percepción de los estudiantes españoles sobre la innovación	438
Tabla 2.39 Percepción de los estudiantes españoles por áreas sobre la innovación	444
Tabla 2.40 Percepción de los profesores sobre los estudiantes	453
Tabla 2.41 Percepción de las características de los estudiantes españoles actuales	453
Tabla 2.42 Percepción de las características de los estudiantes brasileños actuales	462
Tabla 2.43 Percepción de las características de los estudiantes actuales por áreas	470
Tabla 2.44 Percepción de las características de los estudiantes actuales por áreas en España	471
Tabla 2.45 Percepción de las características de los estudiantes actuales por áreas en Brasil	475
Tabla 2.46 Percepción genérica de la motivación, conocimiento y conducta de los est. actuales	480
Tabla 2.47 Combinación de la percepción de la motivación, conoc. y cond. de los est. actuales	482
Tabla 2.48 Vinculación general de la percepción de la motivación con el conoc. de los est.	485
Tabla 2.49 Vinculación de la percepción de la motivación con el conoc. de los est. por áreas	487
Tabla 2.50 Percepción de las características de los docentes españoles sobre cuando eran est	489
Tabla 2.51 Percepción de las características de los docentes brasileños sobre cuando eran est.	495
Tabla 2.53 Percepción de las caract. de los doc. españoles sobre cuando eran est. por áreas	501
Tabla 2.54 Percepción de las caract. de los doc. brasileños sobre cuando eran est. por áreas	504
Tabla 2.55 Percepción de la motivación, conoc. y cond. de los docentes sobre cuando eran est.	509
Tabla 2.56 Percepción por áreas de la motivación, conoc. y cond. de los doc. sobre sí mismos	514
Tabla 2.57 Formas de ver la universidad en función de las áreas científicas	529
Tabla 2.58 Las características positivas y negativas según los docentes españoles	542
Tabla 2.59 Las características positivas y negativas según los docentes brasileños	551
Tabla 2.60 Las características positivas según los docentes españoles por áreas	557
Tabla 2.61 Las peores características según los docentes españoles por áreas	558
Tabla 2.62 Las características positivas según los docentes brasileños por áreas	561
Tabla 2.63 Las peores características según los docentes brasileños por áreas	562
Tabla 2.65 Modificaciones realizadas con el paso del tiempo por los docentes esp. y brasileños	567
Tabla 2.66 Modificaciones realizadas por los docentes españoles distribuidas por áreas	573
Tabla 2.67 Modificaciones realizadas por los docentes brasileños distribuidas por áreas	574
Tabla 2.68 Preparación de los estudiantes para afrontar retos desde la visión de sus docentes	578
Tabla 2.69 Preparación de los estud. para afrontar retos desde la visión de sus doc. por áreas	579
Tabla 2.70 Tipos de retos descritos por los docentes españoles	581
Tabla 2.71 Tipos de retos descritos por los docentes brasileños	585
Tabla 2.72 Tipos de retos descritos por los docentes españoles segregados por áreas	590
Tabla 2.73 Tipos de retos descritos por los docentes brasileños segregados por áreas	591
Tabla 2.74 Motivos por los que no se realizan retos en el aula descritos por los docentes	595
Tabla 2.75 Motivos por los que no se realizan retos descritos por los doc. españoles por áreas	602
Tabla 2.76 Motivos por los que no se realizan retos descritos por los doc. brasileños por áreas	605
Tabla 2.77 Índice de las notas obtenidas por los estud. españoles, según la visión de sus doc.	618
Tabla 2.78 Índice de las notas obtenidas por los estud. brasileños, según la visión de sus doc.	621
Tabla 2.79 Indicadores de los alumnos brillantes	625
Tabla 2.80 Indicadores de los alumnos brillantes por docentes españoles	633
Tabla 2.81 Indicadores de los alumnos brillantes mencionados por los doc. brasileños por áreas	636
Tabla 2.82 Cantidad de alumnos brillantes por año, según los docentes españoles	639
Tabla 2.83 Cantidad de alumnos brillantes por año, según los docentes brasileños	641
Tabla 2.84 Correlación general entre alumnos brillantes y buenas notas	642
Tabla 2.85 Correlación por áreas entre alumnos brillantes y buenas notas	643
Tabla 2.86 Percepción de la futura profesionalidad de sus estudiantes en términos generales	646
Tabla 2.87 Percepción de la futura profesionalidad de sus estudiantes por áreas	647
Tabla 2.88 Justificación de la percepción de la futura profesionalidad de sus estudiantes	649
Tabla 2.89. Percepción de la futura profesionalidad de sus estudiantes españoles por áreas	662

El componente interactivo en la docencia universitaria

Tabla 2.90	Percepción de la futura profesionalidad de sus estudiantes brasileños por áreas	664
Tabla 2.91	Definición de su relación con los estudiantes en términos generales	667
Tabla 2.92	Definición de su relación con los estudiantes españoles por áreas	673
Tabla 2.93	Definición de su relación con los estudiantes brasileños por áreas	674
Tabla 2.94	Indicadores del tipo de relación que mantienen con los estudiantes	675
Tabla 2.95	Indicadores del tipo de relación que mantienen con los estud. españoles por áreas	688
Tabla 2.96	Indicadores del tipo de relación que mantienen con los estudi. brasileños por áreas	689
Tabla 2.97	Escenario relacional manifestado por los docentes	691
Tabla 2.98	Escenario relacional manifestado por los docentes por áreas	692
Tabla 2.99	Problemas relacionales manifestado por los docentes	694
Tabla 2.100	Problemas relacionales manifestado por los docentes descritos por áreas	700
Tabla 2.101	Visión sobre su propia innovación	702
Tabla 2.102	Visión sobre su propia innovación por áreas	703
Tabla 2.103	Tipos de innovación	705
Tabla 2.104	Tipos de innovación por áreas según los docentes españoles	710
Tabla 2.105	Tipos de innovación por áreas según los docentes brasileños	711
Tabla 2.106	Motivos que justifican la no innovación	714
Tabla 2.107	Focus de los motivos que justifican la no innovación	715
Tabla 2.108	Motivos que justifican la no innovación por áreas	721



Introducción- Prolegómenos:

Jerzy Lec nos dejó un aforismo, en su obra "*Pensamientos despeinados*", que no pude evitar recordar mientras realizaba esta tesis doctoral. La cita era la siguiente "La tinta es un material inflamable". Pensaba en cómo podía influir en mi carrera profesional la temática que seleccionara (el qué), la manera de abordarla (el cómo), el motivo que me llevaba a ello (el por qué). Incluso me llegué a plantear los trazos personales, conscientes e inconscientes, de mi ser que quedarían aquí impregnados (el quién). Resulta que escribir tiene unos efectos primarios y secundarios permanentes no descritos en el vademécum didáctico de las tesis doctorales. La tinta ayuda a conocer, descubrir, analizar y marcar. Lo que escribimos, en definitiva, nos hace encender nuestros interrogantes y a crear otros que ayuden a inflamar nuestras redes neuronales.

Teniendo en cuenta todo lo citado, parece lógico comenzar por explicar *qué temática hemos seleccionado*. En momentos como los actuales en los que parece prevalecer la idea de la enseñanza como actividad técnica y regulada en torno a principios burocráticos y formales, nos parece de interés explorar una visión más cualitativa y comunicacional de la docencia. Ya señalaba Bradford (1973) que "el proceso de enseñar y aprender es una transacción humana que une al maestro, al estudiante y al grupo en un conjunto de interacciones dinámicas, que sirven de marco un aprendizaje entendido como cambio que se incorpora al proyecto vital de cada individuo. El objetivo básico de la educación es el cambio y crecimiento o maduración del individuo: esto es, una meta más profunda y compleja que el mero crecimiento intelectual"(pág. 22).

Planteamientos de este tipo tienen escasa presencia en la Educación Superior. Desde esta perspectiva es que deseamos analizar las interacciones entre profesores y estudiantes centrándonos en las percepciones mutuas, ese espacio complejo de representaciones de sí mismos y de los otros que acaba condicionando las expectativas mutuas y las formas de relación entre los sujetos. El objetivo básico de nuestra tesis podríamos enunciarlo de la siguiente manera:

Analizar la relación entre profesores y estudiantes en el contexto de dos instituciones universitarias, una brasileña (Universidade Federal de Pernambuco) y una española (Universidade de Santiago de Compostela).

Obviamente, dicho propósito implica desarrollar un proceso más amplio de búsqueda de referencias dentro de la temática de la interacción educativa y de las condiciones en las que dicha relación se produce en el contexto universitario: las percepciones mutuas entre docentes y estudiantes; las expectativas de unos y otros con respecto a la universidad; la valoración que se otorgan mutuamente a la respectiva calidad personal y académica; la forma como analizan y valoran la docencia y sus diversos componentes (innovación, desafíos cognitivos, evaluación, preparación para la profesión). Es decir, como señalaba Bradford en la cita mencionada, pretendo acceder a aspectos de la docencia que van más allá de la relación formal y académica que se produce en las aulas, sin excluir dicha relación, por supuesto.

La frase “la tinta es inflamable” también me llevó a cuestionarme el cómo iba a abordar la citada temática. En los cómo, una tiene que ajustarse a sus propias posibilidades y reconocer, a la vez, las limitaciones a las que habrá de enfrentarse. En mi caso, entendí que los contactos de nuestro equipo de investigación con investigadores internacionales (en este caso con el equipo de la Dra. Auxiliadora Padilha, de la Univ. de Pernambuco) podía facilitar el hecho de establecer un estudio interuniversitario e internacional implicando a las dos universidades, la mía y la brasileña donde realizaría una estancia de investigación. Desde esa perspectiva, fue fácil establecer una primera coordenada en lo que se refiere a los sujetos de la investigación: serían profesores y estudiantes de dos universidades públicas, una española (mi universidad) y otra brasileña (Pernambuco). El cómo se refiere también a las herramientas a utilizar en la investigación. Tampoco fue difícil tomar la decisión: nuestro equipo de investigación ha trabajado siempre con metodologías cualitativas o mixtas, utilizando entrevistas y análisis de contenido que se expresaba a través de mapas conceptuales o ideográficos (normalmente a través de un

software tipo AQUAD 6¹ o Atlas Ti²). En mi caso, he utilizado el Atlas Ti, en su versión para MAC. Con respecto a las limitaciones, se percibirán fácilmente a lo largo de la tesis. Si en el planteamiento inicial mi objetivo era llegar a establecer no solo una descripción de las relaciones interpersonales entre docentes y alumnos, sino poder establecer la influencia que dicha relación tenía sobre el resto de factores presentes en la docencia (la enseñanza, el aprendizaje, las expectativas, los resultados formativos, etc.) pronto fui consciente que yo era solo una doctoranda que quería concluir en tiempo y forma con el requisito de la tesis para obtener el doctorado. No tenía a mi disposición un gran equipo de investigación ni el presupuesto necesario para garantizar estudios de alto nivel. Así que asumí mis condiciones y busqué concluir un estudio de tipo descriptivo sobre la interacción profesor-alumno en dos contextos universitarios específicos. No pretendo llegar, por tanto, a establecer nexos de causa efecto, sino a establecer algunas constantes descriptivas de cómo los estudiantes y profesores de nuestra muestra perciben y viven las relaciones mutuas.

No menos importante que el cómo es el porqué de la temática escogida. Recuerdo que desde que era niña, diversas influencias me hicieron creer que la educación era un arma poderosa, que no sólo transformaba tu vida, sino que la onda de esa explosión generaba cambios en todo lo que te rodeaba. Ya desde entonces tenía claro que yo quería adueñarme de esa herramienta tan poderosa. Ser alguien que pudiera pasar de ser un mero espectador de la vida, a alguien que se atrevía a adentrarse en el nodo de la metamorfosis. Con el paso de los años y gracias a los cambios evolutivos, la atención que recibí en los periodos sensibles y el enriquecimiento que te va proporcionando la vida (entre otras muchas cosas), me di cuenta de que esa arma de la que me habían hablado, la educación, tenía tantos elementos que era de difícil manejo. Durante un tercio de mi vida, he sido alumna y maestra, y puedo manifestar que el entramado que rodea a cada una de esas figuras hace que según avanza mi biografía y mi bagaje de experiencias va aumentando mi curiosidad e incertidumbre por las mismas. Es por ello, que en una decisión tan capital como la elección de una tesis doctoral, no haya podido obviar esas ganas de conocer más las figuras de docentes y alumnos. Estaba convencida cuando inicié la tesis (y sigo estándolo ahora con mucha más vida y experiencia que entonces)

¹ Desarrollado en 1987 por Gunter Huber en la Universidad alemana de Tübingen. Se actualiza periódicamente. Actualmente en su versión 7 (2017).

² Desarrollado por [ATLAS.ti Scientific Software Development GmbH](http://atlas.ti-science.com/). Actualmente versión 8.

que la conjunción docente-alumno me ayudará a desbrozar una parte importante de ese proceso complejo que es la docencia. Con suerte, incluso a sembrar nuevas formas de ser docente.

No es de extrañar que la relación entre docentes y alumnos captara mi atención. En realidad, ha sido desde siempre un aspecto central en la literatura pedagógica (desde el pensamiento pedagógico de Célestin Freinet, el método de enseñanza de Decroly, las críticas de Iván Illich o las numerosas obras conceptuales centradas en las relaciones interpersonales en la educación (desde Hargreaves, a Flanders, y desde Jackson a Van Manen). Delors (1996) indicaba que “la fuerte relación que se establece entre docente y el alumno es la esencia del proceso pedagógico” (p. 166). Muchos de los componentes del proceso educativo están vinculados a esa interacción y se ven afectados por ella. La interacción define un marco relacional que da sentido (o se lo quita) a la experiencia que docentes y estudiantes vivimos en el ámbito educativo. Mi experiencia de estos años trabajando con niños y niñas con diversos tipos de problemas me ha ayudado a entender cómo la interacción se convierte en un agente esencial. Ciertamente en el contexto universitario esa interacción adquiere matices más académicos y menos emocionales que en los niveles inferiores de la escolaridad, pero aún así no podemos despreciar su influencia.

Desde el marco teórico constructivista, se entiende que las características socioafectivas de la interacción social entre los participantes de un proceso de formación tienen incidencia en el aprendizaje, entendido éste como la acomodación de estructuras de conocimiento previas tanto de aprendices como de maestros, facilitada por la ocurrencia de disonancia cognitiva en el aula. Es por ello que la concepción de educación se puede contemplar como mucho más que una simple instrucción o transmisión de conocimientos. El constructo educación, desde este prisma, incluye otra realidad tan (o incluso más) importante que la facilitación del conocimiento. El clima social, tanto si es lo reducimos a la interacción vinculada a la instrucción, como si lo ampliamos hasta abarcar todo el clima general de la dinámica social en la institución educativa, proveería a los estudiantes de un contexto social que actuará como soporte o como condición negativa para el logro de los aprendizajes esperados (Coldren & Hively, 2009). En contextos multiculturales o de inclusión educativa, el valor de esta dimensión interactiva se amplía exponencialmente (Leiva Olivenza, 2013) De esta forma, la relación profesor-alumno emerge como una

arista fundamental en el fenómeno educativo, refrendada tanto en el ámbito teórico como empírico. La relación docente-alumno ha sido caracterizada como uno de los componentes del clima social de aula, parte de los elementos que configurarían la invisible convivencia interna de un grupo orientado a aprender un conocimiento específico (Arón & Milicic, 1999).

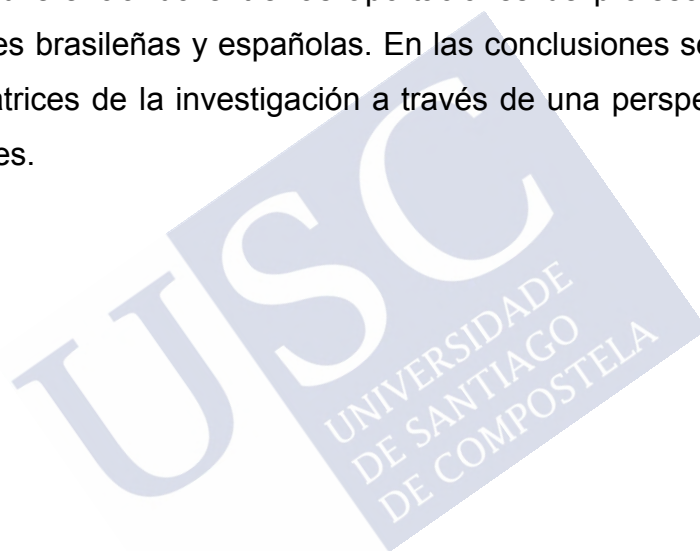
Múltiples autores señalan que es complicado poder enseñar de forma adecuada cuando no hay una buena relación maestro-alumno, ya que, si ésta no se da, el lograr el éxito en la enseñanza aprendizaje será muy difícil (Cotera, 2003, p.4). Otras investigaciones de terrenos concomitantes nos hacen ver por ejemplo que el fracaso escolar de nuestros educandos de Educación Secundaria Obligatoria es directamente correspondiente con una mala o nula relación profesor-alumno (Maldonado y Marín, 2003). Dentro de las conclusiones de diversas de investigaciones (como las descritas con anterioridad) se menciona que la mayor parte de los alumnos tienen escasa relación con sus maestros, que hay una comunicación vaga entre ellos, lo cual genera que no haya comprensión en los textos, no hay apoyo del profesor ni confianza para resolver dudas que pueden surgir durante el proceso enseñanza-aprendizaje, lo cual trae como consecuencia que muchos estudiantes tengan fracaso escolar (Maldonado y Marín, 2003). En este sentido, Bohoslavsky (1986) argumenta que el profesor, en función de cómo realice su función docente, va a influir en sus estudiantes generando vínculos específicos y, a través de ellos, en la forma en que ellos construirán su pensamiento como discentes, así como en su posterior rendimiento académico. Así mismo, cuando los estudiantes captan que sus profesores valoran el contacto con sus alumnos, que las condiciones para establecer una buena relación con ellos son favorables, se crea un bucle de retroalimentación mutua que afectará a todo el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Ahora bien, ¿cómo establecer una buena relación profesor-alumno?, ¿qué acciones de la docencia motivan y generan un clima relacional efectivo? Desde el estudio de la docencia, del pensamiento del profesor y de la relación docente-alumno sería posible identificar obstáculos para el desarrollo de una buena relación pedagógica en la universidad. Para ello, intentaremos recoger las manifestaciones de docentes y estudiantes para construir

El componente interactivo en la docencia universitaria

una visión genérica de la realidad de las aulas universitarias (con dos muestras diferenciadas culturalmente).

Más allá de esta introducción general, la tesis está dividida en cuatro grandes apartados: los dos clásicos de parte teórica y parte práctica, más un apartado de conclusiones y otro de anexos. En la parte teórica vamos a abordar los dos ejes conceptuales que nos han servido de fundamento para desarrollar la investigación: docencia universitaria y relaciones entre profesores y estudiantes. La parte práctica que presenta en primer lugar una descripción sucinta del proyecto de investigación que hemos desarrollado y pasa a continuación a analizar los datos empíricos recogidos a través de las entrevistas. Los análisis se realizan diferenciando entre las aportaciones de profesores y estudiantes; y entre las aportaciones brasileñas y españolas. En las conclusiones se sigue la secuencia de las preguntas matrices de la investigación a través de una perspectiva transversal de todas las aportaciones.



Introduction

Jerzy Lec provided us with an aphorism in his work *Unkempt Thoughts*, which I could not help but remember while I wrote this doctoral thesis. The quote was the following, "Ink is inflammable material". I was thinking about how the topic I selected could influence my professional career (the what), the way in which I would address it (the how), the reason that led me to it (the why). I even thought about the personal conscious and unconscious traces of my being that would be impregnated here (the who) I even thought about the conscious and unconscious traces of myself that would be impregnated her (the who). It turns out that writing has permanent primary and secondary effects not described in the didactic vademecum of doctoral theses. Ink helps to know, discover, analyse and mark. After all, what we write makes us ignite our questions and create others that help set light to our neuronal networks.

Taking all the above into account, it seems logical to begin by explaining what subject has been selected. At times like the present, when the idea of teaching as a technical activity and regulated around bureaucratic and formal principles seems to prevail, it seems more interesting for us to explore a more qualitative and communicational vision of teaching. Bradford (1973) pointed out that "the process of teaching and learning is a human transaction that unites the teacher, the student and the group in a set of dynamic interactions which serve as a framework for learning understood as a change that is incorporated into each individual's vital project. The basic objective of education is the individual's change and growth or maturity: that is, a deeper and more complex goal than their simple intellectual growth." (pág. 22).

Such approaches have little presence in higher education. From this perspective, interactions between teachers and students would like to be analysed, focusing on mutual perceptions, that complex space of representations of themselves and others that ends up conditioning mutual expectations and forms of relationship between subjects

El componente interactivo en la docencia universitaria

Analyze the relationship between professors and students in the context of two university institutions, one Brazilian (Federal University of Pernambuco) and one Spanish (University of Santiago de Compostela).

Obviously, this purpose implies developing a broader process of searching for references within the theme of educational interaction and the conditions under which said relationship occurs in the university context: mutual perceptions between teachers and students; the expectations in front of the university; the assessment they give to personal and academic quality; how they analyze and value teaching and its various components (innovation, cognitive challenges, evaluation, preparation for the profession). That is to say, as Bradford notes on the date, I intend to access aspects of teaching that go beyond the formal and academic relationship in the classrooms.

The phrase "ink is flammable", led me to question how I was going to address the aforementioned subject. In how, I have to adjust to your own possibilities and recognize the limitations that you will have to face. In my case, international researchers (Dra. Auxiliadora Padilha, UFPE) helped me establish an interuniversity and international study. From that perspective, it is easy to establish a first coordinate regarding the subjects of the investigation: the professors and students of two public universities, one Spanish (my university) and another Brazilian (Pernambuco). The tools to be used in research are also important: Our research team has always worked with qualitative or mixed methodologies, I have used interviews and content analysis that was expressed through conceptual or ideographic maps (vtype software AQUAD 6¹ or Atlas Ti²). In my case, I used the Atlas Ti, in its MAC version.

The limitations will be easily perceived throughout the thesis. My main objective was not only to establish not only a description of the interpersonal relationships between teachers and students, I wanted to establish the influence that the relationship had on the other factors present in teaching (teaching, learning, expectations, training results, etc). I was just a doctoral student who wanted to conclude in time and form with the requirement of the thesis to obtain the doctorate. I did not have a large research team or the necessary budget to guarantee high-level studies. I assumed my conditions and sought to conclude a

¹ Desarrollado en 1987 por Gunter Huber en la Universidad alemana de Tübingen. Se actualiza periódicamente. Actualmente en su versión 7 (2017).

² Desarrollado por [ATLAS.ti Scientific Software Development GmbH](https://www.atlas-ti.com/). Actualmente versión 8.

El componente interactivo en la docencia universitaria

descriptive study on teacher-student interaction in two specific university contexts. I do not intend to establish links of cause and effect, but if I want to establish some descriptive constants of how the students and professors of our sample perceive and live the mutual relations.

The reason for the chosen theme is very important. When I was a child, various influences made me believe that education was a powerful weapon, that not only transformed your life, but that the wave of that explosion generated changes in everything around you. I wanted to take over that powerful tool. I don't want to be a spectator of life, I want to get into the metamorphosis node.

Over the years and thanks to evolutionary changes, the attention I received in sensitive periods and the enrichment of life, I realized that education education is difficult to improve. For a third of my life, I have been a student and teacher, These people advance my biography and my background of experiences increases my curiosity and uncertainty about them. It is therefore, that in a decision as important as the choice of a doctoral thesis, did not block the desire to know more the figures of teachers and students. I was convinced when I started the thesis (and I still am now with much more life and experience than then) that the teacher-student conjunction will help me understand teaching. Hopefully, even to sow new ways of being a teacher.

The teacher-student relationship caught my attention and it's natural. In fact, it has always been a central aspect in pedagogical literature (Célestin Freinet thoughts Decroly's teaching methods, Ivan Illich's criticisms or the numerous conceptual works centred on interpersonal education relationships (from Hargreaves, Flanders, or Jackson to Van Manen). Delors (1996) indicated that "the strong relationship that is established between teacher and student is the essence of the pedagogical process" (p.166). Many of the components of the educational process are linked and affected by this interaction. The interaction defines a relational, that make a framework of teachers and students experiences. My experience over the years working with children with various types of problems has helped me to understand how interaction becomes an essential agent. The interaction takes on more academic and less emotional nuances in the university context than in the lower levels of schooling, but even so we cannot disregard its influence.

El componente interactivo en la docencia universitaria

In the theoretical constructivist framework, we can understand that the socio-affective characteristics of social interaction between the participants who has a formation process have an impact on learning, understood this process like an accommodation of previous knowledge structures of both learners and teachers, facilitated by the appearance of cognitive dissonance in the classroom. It is for this reason that the concept of education can be seen more than simple instruction or transmission of knowledge. The education construct, from this prism, includes another reality as important as the knowledge facilitation. The social climate of the instruction or the institution dynamic would provide students a support or as a negative condition for the achievement of expected learning (Coldren & Hively, 2009). In multicultural or inclusive educational contexts, the value of this interactive dimension expands exponentially (Leiva Olivenza, 2013). The teacher-student relationship has been clasificated like one of the components of the social climate of the classroom, part of the elements that would configure the invisible internal coexistence of a group oriented to learning a specific knowledge (Arón & Milicic, 1999).

Many authors point out that it is difficult to teach properly when there is no good teacher-student relationship. If it does not exist, teaching and learning will be very difficult (Cotera, 2003, p.4). The school failure of our Compulsory Secondary Education students is directly corresponding with a bad or null teacher-student relationship (Maldonado y Marín, 2003). Within the conclusions of various investigations, it is mentioned that most of the students have little relationship with their teachers. vague communication, problem with texts, lack of support to solve doubts and this leads to school failure (Maldonado y Marín, 2003). In this sense, Bohoslavsky (1986) argues that the teacher's attitude, will influence your students and improve thinking as students and academic performance.

Likewise, if students value contact with teachers and the conditions are favorable, the teaching-learning process will be fed back.

However, How to establish a good teacher-student relationship?, What teaching actions motivate and generate an effective relational climate? From the study of teaching, of teacher thinking and teacher-alumn relationship, we have to identify obstacles to the development of a good pedagogical relationship in the university (knowing that they are two culturally differentiated samples).

After the general introduction, the thesis is divided into four main sections: a theoretical and practical part, conclusions and annexes. In the theoretical part we will address the two

El componente interactivo en la docencia universitaria

conceptual axes: the university teaching and relations between professors and students. The practical part presents a description of the research project, then the empirical data collected through the interviews is analyzed.



CAPÍTULO 1

CAPÍTULO I: LA UNIVERSIDAD Y SU VINCULACIÓN CON EL PROCESO DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE: INSTITUCIÓN, PROFESORES, ESTUDIANTES, CONTENIDOS



1.1 El Contexto: la Universidad como escenario relacional

1.1.1 La universidad como institución social

Las Universidades de las civilizaciones occidentales son instituciones difíciles de categorizar y conceptualizar. No es de extrañar que uno de los adjetivos que mejor cualifica a la palabra Universidad sea el de realidad “conspicua”. Esta palabra de origen latino se compone del prefijo *con* y el verbo *spicere*, lo que daría un significado originario literal de “saber mirar conjunta o globalmente”. Es interesante pensar que desde la Universidad se pretende llegar a “saber mirar” y todo lo que analógicamente puede ir unido a dicho proceso: saber analizar, saber escuchar, sintonizar con, etc. Y sí cambiamos de sentido al mirar, también resulta adecuado el pensar en la universidad como una institución “visible” y notoria para la sociedad.

Sabemos que las Universidades no son entidades aisladas y surgidas del vacío. Tienen antecedentes y aportaciones en influencias desde otros ámbitos y sectores sociales. Así ha sido durante los 8 siglos de su existencia en Europa. Dada la relevancia de la institución universitaria, no es necesario insistir en su notoriedad, significación, e importancia para la sociedad, pero tampoco debemos olvidarnos de sus transformaciones constantes: “una característica destacada radica en irse adaptando, paulatinamente, a los nuevos retos y necesidades que la sociedad demanda en cada momento” (Ryder-Symoens. 1994, p.112). Según José M^a Serrano, “eso no es óbice para que, en determinadas épocas más convulsas, cuando han concurrido circunstancias de mayor gravedad, ha sufrido acusadas transformaciones para hacer frente a los desafíos planteados” (2000, pp.251).

En este último periodo que nos ha tocado vivir, numerosos cambios se han producido en diferentes ámbitos del ser y el quehacer universitario. Merecen ser destacados los cambios vinculados a la universalización de la enseñanza, a la implantación del Espacio Europeo de Educación Superior, a la irrupción de las TIC, a la exigencia de sistemas de aseguramiento de la calidad e incluso, aunque de forma menos intensa, a nuevas formas de ver la enseñanza y el aprendizaje. Dichos cambios han dejado huella en las diferentes figuras que conforman la comunidad universitaria y todo parece apuntar a que nos encontramos, de nuevo, ante uno de esos momentos convulsos a los que se refería la cita

anterior de Serrano. Nuestra época exige a la universidad nuevas respuestas y adaptaciones.

La universidad es el contexto institucional en el que se sitúa el objeto de estudio de esta tesis y por lo tanto, debemos partir de él. Se trata de un contexto que marca claras diferencias con otros contextos en cuanto a las dinámicas interactivas que se producen en su seno. Los agentes que actúan en la universidad y los roles que desempeñan poseen características propias en función del escenario en el que dicha relación se produce: la universidad.

Para poder dar el significado específico que a dichas relaciones corresponde, debemos hacer mención a cuatro factores que configuran el entorno universitario:

- (a) El primero de ellos es la **propia universidad** como instancia institucional con identidad propia. Más allá de lo que cada universidad es, está la propia realidad abstracta de la “universidad” con su misión social, sus tradiciones, sus principios.
- (b) El segundo se refiere a las **figuras principales** que nos podemos encontrar en las universidades: profesores, estudiantes, directivos, gestores, personal auxiliar. Los dos primeros son los que constituyen el objeto de estudio de nuestra tesis.
- (c) En tercer lugar, **las acciones didácticas** que en dicho contexto se realizan, esto es las actuaciones (tanto en su componente conductual como en el componente discursivo que justifica y motiva dichas conductas): lo que se hace y por qué se hace.
- (d) Finalmente, tampoco pueden dejar de considerarse las **vinculaciones con el entorno político y social** en el que institución universitaria se ubica. Ninguna institución es *context free* y, al contrario, todas ellas son realidades históricas, esto es, vienen condicionadas por el contexto político y social en el que se desarrollan. Ninguna dimensión educativa o didáctica se construye ni funciona al margen de las condiciones y presiones que el entorno social, político, científico, tecnológico, etc. ejerce sobre dicho ámbito: pensemos en la

importancia de las TICs en la enseñanza actual; en el impacto de los nuevos enfoques feministas sobre las relaciones entre docentes y estudiantes, etc.

Los cuatro ejes señalados funcionan interactuando entre ellos. Por ejemplo, el eje uno (misión de la universidad) y el eje tres (docencia) está claramente condicionado por el eje dos (agentes que actúan dentro de la universidad) pues lo que ellos hacen en la universidad viene determinado por las expectativas y significados que han construido sobre la realidad universitaria y sobre su propio trabajo en ella. El eje cuarto, condiciona a todos los demás pues contiene elementos como la legislación, la financiación, los recursos disponibles, etc.

Para poder abordar las relaciones entre docentes y estudiantes necesitamos partir de una visión clara de estos componentes de la dinámica universitaria. Por eso nos ha interesado partir de cuáles son las expectativas con las que los estudiantes ingresan en la Educación Superior, qué esperan de la universidad y de sus profesores. Y, de la misma manera, hemos partido de la visión que los docentes tienen sobre la misión de la universidad. Esas variables transversales condicionan, entendemos, lo que después sucederá en el ámbito de las relaciones interpersonales. Nuestro objetivo no es hacer una tesis sobre la universidad como entidad global, sino analizar una pequeña parcela de esa realidad compleja: las interacciones entre docentes y estudiantes. Pero para llegar a ese punto-sistema, precisamos primero abrir el foco de análisis y recuperar, al menos en sus trazos esenciales, los cuatro grandes ámbitos que acabamos de mencionar.

1.1.2 La universidad como entidad institucional compleja

La universidad, en términos globales, es una realidad compleja y multidimensional. La pluralidad de aspectos, unido a la diversidad de elementos que se integran y actúan en ellos, junto a la enorme dimensión cuantitativa de centros y personas participantes (directa o indirectamente) en las tareas universitarias, alcanza unas proporciones casi inabordables. Para una doctoranda, como es mi caso, asusta acercarse al estudio de una institución tan vasta; es como acercarse a una galaxia desconocida. De ello se infiere que solo es posible proceder a análisis parciales desde puntos de vista específicos que estén en relación directa con el objetivo perseguido (Serrano Martínez, 2008). Por otra parte, la

El componente interactivo en la docencia universitaria

universidad como objeto de estudio es algo demasiado complejo, demasiado diversificado, demasiado cambiante como para estar recogido o encerrado en una tesis. Es por ello, que para la realización de este trabajo nos centraremos en analizar las relaciones entre docentes y estudiantes universitarios, aunque, obviamente, abordaremos otros aspectos que influyen en el proceso interactivo.

Zabalza (2007) identifica 9 variables básicas en la didáctica universitaria. Se trata de variables que definirían el conjunto de componentes y características de las situaciones didáctica otorgando especial relevancia a los componentes interactivos del proceso de enseñanza y aprendizaje. Mediante este modelo pretende organizar todas las variables que debemos tener en cuenta en un escenario de aprendizaje. Podemos comprender las conexiones del mismo mediante el siguiente gráfico.

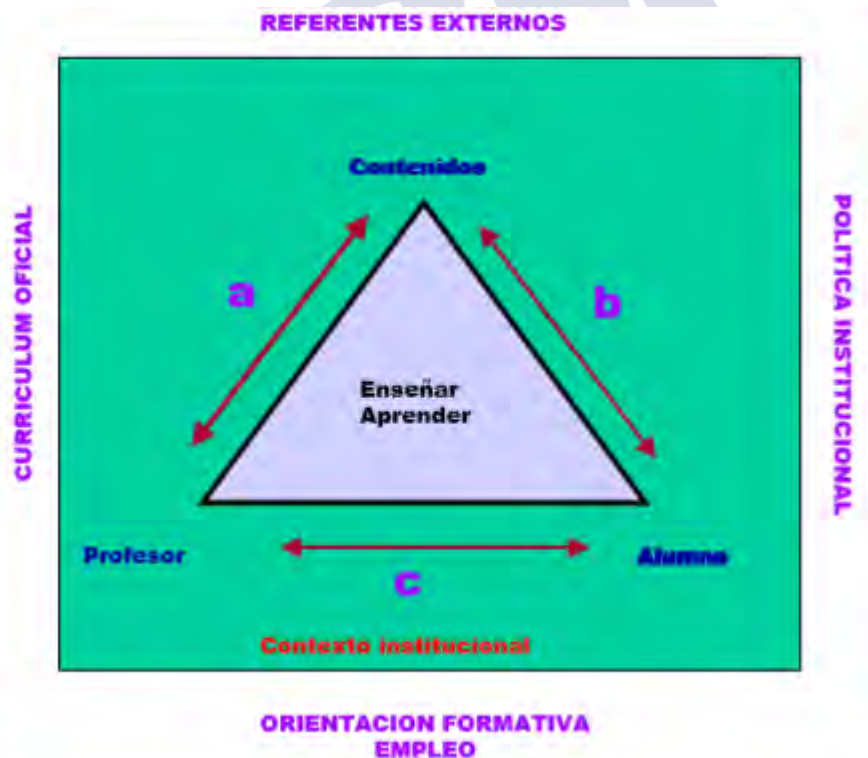


Gráfico 1.1: Los campos y factores que definen el aprendizaje (Zabalza, 2004)

Tomamos la universidad como un gran escenario con una gran variedad de espacios de actuación (algunos físicos y tangibles, otros intangibles) en el que se desarrollan procesos

de enseñanza y aprendizaje. “Algunos de dichos espacios son externos a la universidad y a sus instituciones: las políticas universitarias y la legislación que las ordena, así como la financiación que las alimenta; la evolución del mundo del empleo y sus condiciones; la presión de los cuerpos profesionales; la evolución del entorno social y cultural y sus demandas de formación, etc. Otros espacios se sitúan en el contexto institucional que llamamos universidad y que, pese al marco general y común en el que todas ellas han de definir su estructura y su oferta de estudios, cada una funciona como un ecosistema con dinámicas muy particulares” (Zabalza, 2004, p. 36). Se trata, por tanto, de un escenario delimitado externamente por otros macro-escenarios que definen su naturaleza: las políticas educativas y científicas, las políticas de empleo y salariales, los *lobbys profesionales* y sus estándares para el reconocimiento; la legislación aplicable a la Educación Superior. Y, por dentro, la universidad está configurada por micro-escenarios operativos, por dinámicas de poder y por espacios sectoriales que cubren las funciones administrativas, académicas y técnicas. Y en medio de ese complejo sistema de dinámicas, están los estudiantes. Todo este conjunto de elementos se presenta en un estado variable de convivencia y conflicto. Todo lo que en la universidad sucede interactúa entre sí y genera procesos de sintonía y contraste, de sinergias y disfunciones. Por eso, algunos autores, desde los enfoques de la complejidad y la entropía, hablan de la institución universitaria como de un “caos semi-organizado” (Pidal González, 2009; Dolan, García y Auerbach, 2003; Singh y Singh, 2002. Mintzberg (1998) llegó a defender que una organización que funciona de manera caótica tiene buenas perspectivas para reconstruirse e ir superando progresivamente sus propias limitaciones porque el caos la sitúa en una posición de revolución permanente.

Aunque nuestra tesis se va a centrar en la consideración de variables internas del escenario universitario, no podemos desconsiderar los factores externos a la institución y a los propios sujetos que en ella viven y actúan. Lo que ellos y ellas hacen, la forma en que se relacionan, las expectativas mutuas que mantienen están, necesariamente, influidas por esa constelación de componentes físicos, organizativos, académicos y relacionales que configuran el escenario. Debemos tomarlos en consideración como el marco de condiciones que delimita la interacción en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

En el gráfico anterior, el modelo presentado por el profesor Zabalza presenta como componentes básicos de la docencia universitaria 9 variables que en su conjunto vendrían a configurar lo que él mismo ha denominado “coreografía institucional” (Zabalza, 2004). Siguiendo su explicación, las coreografías institucionales representan la forma en que cada institución académica configura su proyecto educativo, la forma en que se organiza y organiza la enseñanza para que conduzca o, cuando menos, posibilite el aprendizaje y la formación de sus estudiantes. Esas 9 variables se estructuran en tres niveles:

- (a) Un nivel estructural: los clásicos vértices o ejes del triángulo didáctico: (1) docentes, (2) estudiantes, (3) contenidos.
- (b) Un nivel de interacción interno dentro de cada eje: (4) relación docente-docente, (5) relación estudiante – estudiante, (6) relación contenido – contenido.
- (c) Un nivel de interacción entre los tres ejes: (7) relación entre docentes – estudiantes, (8) relación estudiantes – contenido, (9) relación docentes – contenido.

Cada una de dichas variables merece una consideración diferenciada por su valor estructural y/o dinámico dentro del sistema, pero es el conjunto de todos ellos el que acaba estableciendo una específica configuración de los elementos que forman parte de la identidad institucional. Dicho en otras palabras, las instituciones acaban siendo diferentes en función de la particular coreografía que diseñan para llevar a cabo la formación de sus estudiantes.

De este conjunto de elementos que componen la propuesta didáctica de las instituciones universitarias, nuestra tesis se va a centrar en la variable 7, la relación entre profesores y estudiantes, aunque, obviamente, se tomarán en consideración aspectos que perteneciendo a otras variables influyen, sin embargo, en esa relación.

1.1.3 La Universidad como comunidad de estudiantes y profesores

Como institución educativa que es, la esencia central de la universidad viene constituida por la comunidad que forman estudiantes y profesores. Es bien cierto que, en la actualidad, otras metáforas están restando brillo a esta idea de la comunidad. La

universidad aparece ya a ojos de algunos como una empresa, como un centro de transferencia de conocimientos, como una unidad de investigación, como un factor de desarrollo social y técnico de su entorno, etc. No es que dichas visiones sean incompatibles entre sí, pero es bien cierto que tantas expectativas (convertidas socialmente en expectativas y, a veces, en exigencias) acaban desdibujando el original sentido académico y formativo de la institución universitaria.

1.2. El profesorado

1.2.1 El profesorado universitario como profesionales de la enseñanza

Los términos empleados para la profesión académica han variado mucho a lo largo del tiempo. Ya en la edad media se utilizaban tres términos magister (maestro), doctor y profesor. “Aunque estos tres términos no eran empleados indiscriminadamente, comenzaron teniendo un significado similar, dejando constancia que quien tenía derecho a utilizarlos había logrado un grado notable de excelencia en su correspondiente ámbito, en tal grado que podía llegar a enseñar eficazmente a otros. De hecho, era el primer aspecto, el profesional, el que más se subrayaba más en la Edad Media porque un maestro o doctor podía enseñar, pero no era indispensable que lo hiciera. El término, cuando se unía al nombre propio o incluso cuando le precedía, significaba simplemente que su poseedor había logrado un dominio total de la disciplina que estudiaba. Por lo tanto, estaba capacitado a su vez para enseñarla, pero también estaba capacitado para cumplir con las demás funciones para las cuales le había preparado su reconocida preparación. En un sentido aún más amplio, la opinión general a finales de la Edad Media era que el título daba a su poseedor una auténtica dignidad social y le abría las puertas al mundo de los privilegiados e, incluso, al de la nobleza. De forma que aquellos maestros o doctores que efectivamente enseñaban eran descritos, por regla general, como maestros o doctores «regentes», es decir, *regens* o *actu regens*, un participio que pronto se convirtió en sustantivo («un regente»)” (Pedró, 2004).

La profesión académica varía mucho en función de la formación disciplinaria y pedagógica que haya recibido cada docente y, también, en función de las tareas que se le encomiendan. Como han destacado Zabalza y Zabalza (2015) la identidad docente se

construye en torno a tres ejes: el eje personal, el eje profesional y el eje laboral. Las tres dimensiones del ser docente merecen consideración, en nuestro caso, porque afectan de manera substantiva a la forma en que los docentes abordarán las relaciones con sus estudiantes (y, también, consigo mismos, con los otros docentes y con su trabajo en general).

Parece que, como categoría profesional, la docencia carece de actuaciones tipificadas y que por ese motivo ofrece una diversificación inusual a la hora de caracterizar un sector profesional concreto. Pese a ello, Perkins (2010) definió a los docentes universitarios como una profesión clave para el desarrollo social ya que, según él, se diferencia de las demás en el hecho de que se recrea a sí misma y de que es la que ofrece formación para todas las restantes profesiones liberales o cultivadas. Desde el punto de vista relacional, el profesor es el agente universitario más en contacto con el estudiante y quien, llevará a la práctica (y, por tanto, mediará) los objetivos formativos que se planteen en cada universidad. Resulta innegable, por lo tanto, que son una pieza importantísima dentro de la estructura institucional de la Educación Superior. Para Lazo (1997), “el docente universitario es responsable del desarrollo del potencial humano de los profesionales que acuden a las aulas universitarias, pues ellos forman a los profesionales que conducirán al país”. Rama (2009) considera que “debido a que el proceso de la educación es muy importante y complicado, la profesión de la enseñanza sólo se debe confiar a personas con un alto grado de profesionalidad y con la experiencia docente previa necesaria”.

Con respecto al perfil profesional de quienes ocupen puestos docentes en la universidad se ha escrito mucho. Suele insistirse en atribuirle cualidades funcionales al ejercicio de sus tareas docentes, insistiendo en la necesidad de un alto conocimiento, en la investigación, en la experiencia profesional, etc. Más escasas son las referencias a esa dimensión relacional que los docentes están llamados a manejar en todas sus actividades. Una dimensión que está más vinculada a lo que los docentes son como personas que a lo que corresponde a su formación específica como futuros expertos en contenidos disciplinares. Sin embargo, esas cualidades del docente como sujeto llamado a interactuar con sus estudiantes, resulta especialmente importante para el objeto de esta tesis.

Para Brennan, Kogan et al (1996), los miembros de esta profesión no tienen definidos los objetivos atribuidos al quehacer académico. Sin embargo, desde su misma fundación, las universidades han considerado que la labor de los académicos consiste en contribuir al desarrollo del conocimiento no sólo cultivándolo sino transmitiéndolo a los jóvenes.

“Tradicionalmente, el profesor universitario se ha entendido como un agente cuya misión no era la de contribuir a formar personas desde un punto de vista humano. Simplemente no es su tarea (tarea que correspondería a los padres, a los iguales o a profesores de otros niveles educativo), no debe comprometerse en ella.” (enseñar y aprender en la Universidad, 2013, 75). De este tipo de pensamiento subyace un perfil de profesional que podríamos denominar como “profesor enciclopédico o profesor contenedor”. Este tendría, como elemento básico de su identidad, la capacidad de dominio de los contenidos de la disciplina e de impartición de los mismos.

Sobre la importancia de la docencia y las cualidades que debe poseer quien la ejerza existe una amplia literatura. Dado que se trata de una actividad relevante y que se produce en la cima del proceso formativo institucional, suele remarcarse la singularidad de la docencia universitaria en lo que a la configuración de la identidad profesional se refiere (Cantón y Tardif, 2018). En ese sentido, Martínez y Amaro (2008), señalan que contraposición entre los dos tipos de formación que el perfil profesional docente requiere: el dominio de los contenidos y las competencias más estrictamente docentes. “La Universidad, escriben, cuenta con excelentes profesionales preparados en distintas áreas disciplinares que los capacita para desarrollar con experticia su función en su respectiva especialidad, pero con escasa competencia y formación para gestionar convenientemente los procesos de enseñanza y aprendizaje y desarrollar con propiedad su función como docente”. Zárate (2002, p.9) también insiste en la necesidad de que los profesores universitarios tengan “una sólida preparación profesional, así como docente, ya que para poder transmitir eficientemente el conocimiento y ayudar a su construcción, requieren de habilidades y destrezas docentes”. Rama (2011) confirma que el problema de los docentes que son especialistas en sus áreas, pero que no tienen formación pedagógica, no se dan en un solo país, sino que es extensible a un conflicto intercontinental. Cita entre otros es caso de la educación superior en Kosovo, los profesores universitarios (en muchos casos) “son excelentes en sus campos, pero incapaces de transmitir su conocimiento y experiencia a sus alumnos”.

Más allá de la evidente necesidad de que los y las docentes universitarias posean un intenso conocimiento de los contenidos que enseñan (aspecto que es el principal en la lógica institucional de selección de docentes) quisiéramos destacar la importancia de una mirada más comunicacional de la profesionalidad docente. Ken Bain (2004) ha sido uno de los autores que ha destacado este planteamiento. A la hora de justificar su investigación sobre los mejores docentes universitarios escribe: “Para empezar este estudio tuvimos que decidir lo que entendíamos por profesores extraordinarios. Esto resultó ser un asunto bastante sencillo. Todos los profesores que elegimos para colocarlos bajo nuestro microscopio pedagógico había logrado un gran éxito a la hora de ayudar a sus estudiantes a aprender, consiguiendo influir positiva, sustancia y sostenidamente en sus forma de pensar, actuar y sentir” (p. 15). Es una visión de la tarea docente construida no sobre la enseñanza sino sobre el eje de la relación y el aprendizaje de los estudiantes. Algo que se encuentra muy en la línea de lo que Noddings (2001) denominaba “*the caring teacher*”, la docencia como una profesión de ayuda y apoyo a los estudiantes (a su aprendizaje pero, también, a su desarrollo personal y vital).

Los tiempos cambian y con ellos las tareas asociadas al quehacer docente. El cumplimiento de las nuevas funciones asignadas a la Universidad y a la Educación Superior implican un nuevo papel del profesorado universitario. Se precisa de un profesor que vaya más allá de la mera repetición o transmisión de conocimientos enciclopédicos sobre la materia. Llanos Castilla, (2012), explicaba que, “la Universidad deposita en sus docentes la responsabilidad de desarrollar en los estudiantes su capacidad general de entendimiento, al mismo tiempo busca darles una sólida formación profesional integrada en una justa escala de valores personales y comunitarios, es decir contribuye a su formación académica, a través de su labor de: docencia, investigación y capacitación” (p.30). Para Ferreyro y Canali (2014), “la acción Docente universitaria requiere profesores que transiten por el proceso de aprender a enseñar, de adquirir las competencias específicas para la acción didáctica, a fin de poder realizar luego el valioso acto de enseñar a aprender a sus estudiantes”. Esto implica, obviamente la adquisición, por parte de los docentes, de competencias específicas relacionadas con la formación y el compromiso con ciertos estilos y procedimientos tanto metodológicos como de relación.

Bok y Boyer (1990, p. 19), propuso que los objetivos de la profesionalidad docente apunten a cuatro direcciones simultáneamente: (a) el descubrimiento del conocimiento, (b) su integración, (c) su aplicación y (d) su enseñanza. Por su parte, Rice (2007) también ha definido la labor académica en todas sus formas como un trabajo típicamente relacionado con cualquier operación que tenga que ver con los conocimientos: su avance, su integración, su aplicación y su representación. La visión de las funciones que tiene el profesorado universitario se alejan de dogmatismos y del uso exclusivo de la palabra (y más aún de una palabra privilegiada: la del profesor) como instrumento de enseñanza, ya sea en forma de lecciones magistrales o de lecturas obligatorias. Resulta muy interesante, en ese sentido, el libro de Don Finkel (2008) sobre cómo la enseñanza universitaria debe ir más allá de la voz del profesor para centrarse en otras fuentes de información y reflexión: dar la voz a los estudiantes, dar la voz a los libros y revistas, dar la voz a Internet, etc.

Es más, ni siquiera puede decirse que las funciones que desarrollan los docentes universitarios se reduzcan al ámbito de la docencia. Si realizamos una adaptación del artículo “Reconsiderando el trabajo académico” de Moses (1990, p. 317), podemos observar que las funciones que se esperan de un profesor universitario no se reducen al campo de la docencia sino que se amplían a otros espacios de actividad. Lo cual no solo incrementa la complejidad de su quehacer, sino que introduce la dificultad de tener que ejercerlo de forma simultánea en diferentes frentes. En síntesis, las funciones que se le encomiendan a los docentes son las siguientes:

- La enseñanza de las disciplinas correspondientes a la carrera.
- Diseñar proyectos de investigación o de estudio que puedan ser financiados y que tengan una utilidad científica y/o comercial; que ayuden a formarse a los investigadores jóvenes, y que permitan dar salida a las necesidades de la investigación industrial, interdisciplinaria e internacional;
- Difundir su investigación fuera de los muros de la universidad y, si es posible, ante los medios de comunicación; escribir trabajos académicos, pero también para la prensa; dar conferencias y, si es posible, aparecer en televisión.
- Atraer estudiantes de postgrado y mantener un adecuado equilibrio entre el asesoramiento y la dirección académica, de forma que los estudiantes obtengan su postgrado o su doctorado en el mínimo tiempo posible habiendo

El componente interactivo en la docencia universitaria

completado un trabajo independiente de investigación al tiempo que se formaban, es decir, contribuyendo a que se formen autónomamente

- Ser consciente de las regulaciones relativas a la seguridad y a la salud en el trabajo, y respetar las prácticas éticas y de respeto a la propiedad intelectual.
- Tomar parte activa en un número considerable de juntas, comités y grupos de trabajo.
- Formar parte del ciclo de evaluación contribuyendo a mejorar manuscritos o propuestas de investigación, formando parte de tribunales de doctorado o de comisiones de selección del profesorado en su propia universidad o en otras instituciones, siendo evaluador de revistas de alto impacto, etc.

Esa multidimensionalidad de la función docente (de la que aún faltan tareas relevantes, como la gestión institucional, las colaboraciones internacionales o las tareas de servicio social) marca de manera clara, la complejidad con la que han de enfrentarse los docentes en el proceso, ya de por sí exigente, de construcción de su identidad profesional. Y todo ello, sin visibilizar los compromisos que profesores y profesoras asumen en su vida personal y familiar. Todo lo cual, configura un puzzle biográfico con un fuerte nivel de exigencias. Por otra parte, uno de los aspectos relevantes de estos amplios listados de cualidades docente es que en ellos no figura casi nunca la dimensión ética, siendo así que la profesión docente, por su propia naturaleza posee un amplio contenido ético (al final, se basa en un proceso de relación desigual entre adultos con poder y jóvenes con menos experiencia vital y que dependen de esos adultos para poder progresar). Esta cuestión sí está recogida por Martínez (2017, pág. 172) quien señala cinco compromisos éticos del profesorado universitario: (1) mantenerse actualizado a través de la formación permanente (en su propia área de conocimiento y en las innovaciones didácticas que afectan a su materia); (2) llevar a cabo una labor docente de calidad con atención diligente al alumnado dentro y fuera del aula; (3) llevar a cabo una labor investigadora honesta y de calidad, colaborando con investigadores de dentro y fuera de la; (4) llevar a cabo una labor de transferencia de conocimientos honesta y de calidad, no solo con empresas sino, también con organizaciones solidarias; (5) mantener una buena relación con los colegas y con la institución en la que trabaja procurando crear y mantener un clima de compromiso con los valores éticos básicos (libertad, igualdad, solidaridad,

respeto, solución dialogada de los conflictos), evitando corporativismos y promoviendo la mejora continua.

Situados en ese panorama complejo, no todos los miembros de la profesión docente actúan de la misma manera. Son muchos los factores y variables que condicionan el ejercicio profesional y la performance profesional. Son variables de distinta naturaleza: demográficas y sociales (edad, sexo, procedencia geográfica y social, recursos económicos, etc.), variables de formación (background formativo, experiencia profesional y discente), condiciones laborales, variables de desarrollo pedagógico relacionadas con su propio método de enseñanza y aprendizaje (tipo de enfoque y paradigma de enseñanza y aprendizaje), y variables inter e intrapersonales (el nivel de expectativas y de motivación para la enseñanza, la orientación vocacional hacia la profesión, el esfuerzo, etc). Debemos entender que “algunos de los elementos aquí citados son condiciones inalterables, otros son elementos modificables sobre los que los procesos de mejora deben actuar a través de la formación y el apoyo institucional” (Zabalza, 2004, p.37). A continuación, haré alguna referencia a los tres primeros tipos de variables mencionadas. Las relacionales, objeto de estudio de esta tesis, se analizarán en un apartado posterior.

1.2.2. Profesores y profesoras como grupo social

Los factores personales asociados a la edad, procedencia social y geográfica, sexo, recursos económicos y trayectoria formativa, también influyen en la configuración del rol docente. Numerosos estudios abordan diferencias docentes vinculadas con la edad. Dentro de estos estudios se encuentra la tradicional diferenciación entre los profesores expertos y principiantes. En su categorización se toma en consideración la variable tiempo (mínimo cinco años de experiencia docente para pasar de principiante a experto), pero también de meta-reflexión sobre la propia práctica. Lo que significa, que no es solo el tiempo lo que hace que un docente progrese en su carrera docente, sino que esos años iniciales han de servirle para adquirir un "elevado nivel de conocimiento y destreza, cosa que no se adquiere de forma natural, sino que requiere una dedicación especial y constante" (Bereiter & Scardamalia, 1986, p.10). Es una cuestión de reflexión sobre la actuación y no de tiempo o tareas realizadas, como describe en toda su obra (Berliner, 1986). Además, dentro de la categoría superior, la de experto, nos podemos encontrar

otras dos subcategorías: el experto rutinario y el adaptativo (Bransford, Derry, Berliner, & Hammersness, 2005). El rutinario aplica las competencias exigidas de una manera formal sin un especial compromiso con ellas (es su trabajo) y el adaptativo las profundiza y amplía.

Los profesores principiantes, según Feiman (2001) tienen que seguir dos líneas claras de progreso profesional, deben enseñar y, en simultáneo, deben aprender a enseñar. Indistintamente de la calidad del programa de formación inicial que hayan cursado o de los diferentes títulos que hayan añadido a su currículo, hay componentes del quehacer profesional que solo podrán adquirir a través de la reflexión sobre la propia práctica. Por lo tanto, el primer año es de supervivencia, de descubrimiento, de adaptación, de aprendizaje. Y esos cinco años que dura el periodo de "novel", son años de transición y desarrollo. Las principales tareas con que se enfrentan los profesores principiantes son: adquirir conocimientos sobre los estudiantes; adaptarse al currículo y al contexto institucional en el que van a trabajar; diseñar adecuadamente su plan de trabajo; comenzar a desarrollar un repertorio de recursos didácticos que les permita superar el estrés del día a día y sobrevivir como profesor/a; crear una comunidad de aprendizaje en el aula; y continuar desarrollando una identidad profesional propia, un estilo propio que le haga sentirse realizado como persona y como profesional. Y el problema es que esto deben hacerlo, en general, cargados con las mismas responsabilidades que los profesores más experimentados (Marcelo, 2002).

La procedencia social del profesorado también influye en su manera de percibir y ser percibido. Willard Waller (1932) fue una de las personas que más abarcó este campo desde su "The Sociology of Teaching". En su estudio muestra una vinculación entre profesores de estudios primarios que suelen provenir de estratos socioeconómicos más bajos y los docentes de estudios universitarios que tienden a proceder de clases medias y altas. De todas maneras, hay que tomar en consideración que sus estudios son muy antiguos y se corresponden, por tanto, con una situación social y económica muy diferente a la actual. Es bastante probable que esta dicotomía social haya desaparecido o, cuando menos, haya reducido notablemente su incidencia. Más importante en ese sentido es la consideración del profesorado como grupo social en sí mismo. Constituyen un grupo que comparte unas condiciones profesionales bastante similares, aunque, pese a ello,

esas coincidencias no conlleven a una interacción notable entre ellos. Es decir, los grupos docentes comparten una procedencia social que influye en su estratificación dentro de los diversos grupos y niveles de profesorado (las clases docentes) cuya morfología y topología social acaba siendo diferente. Becher (2001), explica que la peculiaridad de cada comunidad disciplinar hace que el profesorado desarrolle un lenguaje y unas culturas y prácticas peculiares que configuran su identidad dentro del ámbito disciplinar y que le generan un sentido de pertenencia y un modo de integración en lo que el autor denomina "tribu académica".

Otra cuestión a destacar es la que hace referencia al sexo del o de la docente universitaria. En términos generales, la rama educativa contiene trazas de feminización innegables. La mujer se incorporó a la docencia hasta sobrepasar a los hombres en número. También es cierto que el hecho de ser más, desde el punto de vista numérico, no ha supuesto que sean más desde el punto de vista de la relevancia, ya que las profesoras ocupan puesto inferiores a los profesores hombres en el sistema educativo. También se produce un factor de contaminación del grupo docente en función del nivel de feminización del mismo. De esta manera, las mujeres son menos en la universidad (grupo profesional de más prestigio), aumenta su proporción en enseñanza media (grupo profesional de prestigio medio) y son mayoría absoluta en Educación Primaria e Infantil (grupo profesional de menor prestigio). Carolyn Steedman (1986) apunta que los comienzos de la feminización tuvieron lugar en la enseñanza primaria y en el marco de la pedagogía natural procedente de Rousseau, Pestalozzi y Fröebel, para quienes amor y educación eran conceptos centrales. Eso sucedió al socaire de la pedagogía del cariño, atributo de las mujeres, frente a la rígida y atemorizante autoridad de los hombres. De esa manera, las mujeres empezaron a ser caracterizadas como "madres concienciadas" y fueron reclutadas como profesoras por sus atribuidas capacidades para la crianza. Desde la enseñanza primaria, la expansión ha sido paulatina a todos los niveles del profesorado y, desde ahí, al resto de las profesiones.

1.2.3. Profesores y profesoras como profesionales

En relación a la *formación* para la docencia, son muchos los aspectos que debían de ser estudiados, aspectos que afectan a todos los aspectos del quehacer docente. El

background formativo del profesorado, comenzando por su propia experiencia como estudiantes (donde se grabaron sus primeras ideas sobre cómo se enseña en la universidad), la formación específica en las competencias docentes, la experiencia profesional y las condiciones laborales son elementos claves como substrato conceptual y práctico (también emocional) de lo que los docentes hacen en sus clases. Además, debemos de tener en cuenta que “el desarrollo de la profesión es, en consecuencia, un proceso que se prolonga en el tiempo, y no algo puntual o que dependa de actividades formativas esporádicas. Para algunas personas este proceso puede parecer lineal, pero en la realidad no suele funcionar así. La formación para la docencia es un proceso con avances y retrocesos, con descubrimientos y regresiones, con momentos en los que no se ve la salida y otros en los que, casi sin darse cuenta te encuentras avanzando con claridad a partir de intuiciones sobrevenidas o influencias de colegas. En definitiva, se trata en la mayor parte de los casos de procesos discontinuos, cuyo elemento motriz es la motivación personal y la constancia (Huberman y otros, 2000).

La formación, sea formal o informal (también la experiencia es otra fuente de formación, a veces de deformación) va configurando el “estilo propio” de actuar de cada docente. Un estilo que tiende a ser más singular y discrecional cuando no existe un proyecto colectivo y un estilo institucional de hacer las cosas. Lo que en el lenguaje popular quedó descrito con aquel aforismo de que “cada maestrillo tiene su librillo”. Como ha escrito Barrientos (2008), los docentes tienden a configurar un estilo de actuación propio que resulte “coherente con su visión de la enseñanza y adaptado a la identidad de cada estudiante, mediante el cual busca comunicar motivadoramente la disciplina que profesionalice a los estudiantes. El docente da sentido al conjunto de métodos que puede emplear, integrándolos en un modelo propio que ponga de manifiesto su capacidad para interesar a los estudiantes y ofrecerles un espacio de creación de saber y de ámbitos generadores de pensamiento y valores”. (p.150). Dentro de ese esquema personal sobre la universidad y la enseñanza, el profesor seleccionará (y en esa selección, acertada o errónea, es donde interviene la formación recibida) un enfoque de enseñanza y aprendizaje y determinará con sus acciones, creencias y conocimientos en qué tipo de modelo docente se ubica. Esa selección puede ser intencional y pensada, o rutinaria y basada en la tradición. Por tanto, posee gran relevancia ese marco cognitivo de los docentes que sirve de substrato teórico y operativo a su forma efectiva de desarrollar sus tareas como docente. La

literatura pedagógica ha dado gran importancia, como veremos más adelante, a esta dimensión cognitiva del docente como mediador de la toma de decisiones en base a las que desarrollará su acción didáctica y la relación con los estudiantes. Todo el enfoque del “*Teacher thinking*” se basó en la importancia de visibilizar el análisis de los enfoques y paradigmas de enseñanza y aprendizaje desde los que el profesor configura su método, dado que determinarán, al menos en una parte importante, su manera de entender la educación universitaria (Clark y Yinger, 1977; Calderhead 1993; Villar Angulo, 1986).

1.2.4. Tipologías docentes

Uno de los aspectos más curiosos de la literatura pedagógica es la enorme proliferación que en ella han tenido las clasificaciones de tipologías docentes. Pese a que su valor doctrinal puede (y debe) ser puesto en cuestión, merece la pena hacer un repaso de las cualidades que se han atribuido, a veces exigido, a los docentes porque ha sido a través de ellas como se han ido confeccionando, en cada momento histórico, los perfiles profesionales y formativos de los docentes. También nosotros hemos querido introducir en la tesis esta cuestión a través de la mención de las tres características más significativas tanto de los mejores como de los peores docentes que han tenido los estudiantes de la muestra a lo largo de sus estudios universitarios.

Todas las variables mencionadas con anterioridad influyen en la configuración de los diferentes tipos de profesor/a. Y la realidad es que, en la docencia universitaria, no se ha realizado una caracterización científica de los profesores existentes. Los trabajos existentes se centran más en el profesorado de otros niveles del sistema educativo. Por otra parte, lo que ha sido más frecuente es el análisis de las características de los buenos docentes, aunque con poca muestra en el contexto español, y más amplia en el internacional. En cualquier caso, parece claro que “los estudiantes aprenden mejor cuando tienen buenos profesores y buenas profesoras que crean contextos ricos de aprendizaje y les apoyan y estimulan para aprender. Aprender, por tanto, ya no es tarea exclusiva del aprendiz (aunque él sigue jugando el principal papel en el proceso) sino que a ella está vinculado también el docente.” (Zabalza, 2011, p.32). Por eso nos interesa mucho saber cómo son esos docentes de los que podemos decir que son buenos docentes. Eso es lo que intentamos aclarar en este apartado.

Entramos por lo tanto, en las características de buenos profesores universitarios y nos encontraremos aspectos relacionados con cuestiones de competencia intelectual y pedagógica (dominio del contenido, métodos de enseñanza adecuados y motivadores, justicia en la evaluación), y con aspectos de valores, personalidad y afectivos (capacidad de despertar el interés, trato afable y accesibilidad, capacidad de aconsejar, etc.), todas ellas conformarán modelos como los que presentamos a continuación.

Elton (1987) describe al buen profesor universitario a través de una lista de adjetivos, entre los que incluye los siguientes: organizado, preparado, interesado en la materia, amigable, flexible, servicial, creativo, entusiasta, interesado por los estudiantes, abierto, sistemático, comprometido y entregado. De manera similar, Ramsden (1992) propone una forma interesante de definir las cualidades de un buen docente a partir de la forma en que los docentes que participaron en las investigaciones que revisó describían la enseñanza de calidad. Y de esas aportaciones señala las siguientes características de los buenos docentes. (a) el deseo de compartir con los estudiantes su amor por los contenidos de la disciplina; (b) habilidad para hacer que el material que ha de ser enseñado resulte estimulante y de interés; (c) facilidad para conectar con los estudiantes y moverse en su nivel de comprensión; (d) capacidad para explicar el material de manera clara; (e) dejar claro qué es lo que se va a aprender, hasta qué nivel y por qué; (f) mostrar interés y respeto por los estudiantes; (g) asumir el objetivo de estimular la autonomía de los estudiantes; (h) capacidad de improvisar y adaptarse a las nuevas demandas; (i) usar metodologías que faciliten la implicación de los estudiantes, la asunción de responsabilidades y el trabajo cooperativo; (j) utilizar métodos de evaluación contrastados.

A veces, las características y cualidades se han predicado en relación a la docencia, no a los docentes. Parece una diferencia irrelevante pues cabría pensar que, a la postre, la buena docencia la hacen los buenos docentes. Pero la diferencia es substantiva si aceptamos la idea de que la buena docencia no depende, necesariamente, de los docentes sino de la institución que la propone, la articula, la financia y la evalúa. Buen ejemplo de esa perspectiva es la propuesta de Marsh (1987), quien, tras pasar una batería de cuestionarios de opinión de estudiantes universitarios, concluye que son nueve las dimensiones relevantes que perciben en la buena docencia del profesor universitario:

El componente interactivo en la docencia universitaria

(1) interés y relevancia del contenido impartido; (2) carga docente apropiada; (3) organización del contenido; (4) explicaciones claras; (5) entusiasmo; (6) apertura e implicación en el grupo; (7) empatía; (8) exigencia adecuada; (9) procedimientos de evaluación y *feedback* justos. Como puede constatare, de las 9 características mencionadas por Marsh, solo 4 (la 4,5,6 y 7) dependen totalmente del docente (aunque, también en ellas pueden influir otros factores ajenos a su actuación, como las condiciones laborales, la organización del trabajo, etc.); otras 3 depende solo en parte (la 1, 8 y 9) y 2 de ellas no dependen en absoluto de los docentes (la 2 y 3).

También parte de los atributos de la buena docencia Cruz Tomé (2000; p. 235-236), quien extrapola los *indicadores de calidad* que contemplan las propias universidades para construir el modelo de buen profesional. Esta autora tras revisar varias listas de criterios de diversas universidades, los resume en los siguientes: (a) *Preparación para la enseñanza* (claridad de objetivos y metas para el curso, preparación del contenido: guiones, material, equipo, etc.); (b) *calidad al impartir la enseñanza* (aplicación de diferentes metodologías didácticas: lección magistral, trabajos de campo, trabajos de grupo, enseñanza práctica, tutorías, etc.); (c) *volumen y extensión de la enseñanza* (cantidad de tiempo dedicado a la docencia, experiencias diferentes de enseñanza con estudiantes, contenidos y grupos de distintos estudios); (d) *innovación en la docencia* (innovación en el diseño de cursos, recursos, colaboración en equipos para la mejora de la docencia, investigación en innovación docente); (e) comunicación con los estudiantes (disponibilidad fuera de las horas de clase, asesoramiento, orientación y motivación de los estudiantes); (f) procedimientos de evaluación (sistemas de evaluación utilizados, innovación en las técnicas de evaluación y evaluación de la propia enseñanza); (g) reflexión sistemática sobre las prácticas docentes; (h) utilización de métodos de autoevaluación, evaluación por compañeros y por estudiantes; (i) otros indicadores de calidad (entre los que se toman en consideración diversas actividades desarrolladas por los docentes: presencia en comités de programas para el desarrollo curricular, las metodologías o la evaluación; invitaciones para ejercer docencia en otros contextos, para conferencias, seminarios, ponencias, etc.; actuación como miembro de grupos profesionales; servicio profesional a otras universidades u organizaciones como examinador externo, como consejero o consultor, etc.; publicaciones sobre enseñanza;

becas y contratos relacionados con la docencia; reconocimientos o premios recibidos etc.).

Como sucede en alguno de los trabajos ya citados, otros autores han construido su taxonomía de cualidades docentes a partir de la visión que los estudiantes tienen de sus profesores. Eso mismo hemos hecho nosotros en esta tesis. Entre los trabajos que presentan datos sobre esta visión de los estudiantes podemos encontrar el de Castonguay-Leblanc y Couturier-Leblanc (1989). Ellos, a partir de una encuesta aplicada a más de 1200 estudiantes universitarios, establecen el siguiente orden priorizado de características deseables en un profesor según los estudiantes: (1) conocimiento de la materia; (2) disponibilidad; (3) justicia en la evaluación; (4) unión entre teoría y práctica; (5) gusto por la enseñanza; (6) método y estructuración; (7) respeto al estudiante; (8) claridad en la exposición; (9) potenciación del desarrollo intelectual de los estudiantes; (10) presentación interesante de la asignatura; (11) facilidad de palabra; (12) con buenas habilidades sociales; (13) pensamiento personal y original; (14) sentido del humor.

Utilizando, también, la perspectiva de los estudiantes y desarrollando un análisis factorial de las respuestas de 887 estudiantes de la Universidad de Almería, Reboloso, Alemán, López y Rustarazo (1995, pág. 126-128) han obtenido los siguientes factores:

- Factor 1: *Desempeño de la tarea docente*. Las cualidades que forman parte de este factor, por orden de peso factorial, son las siguientes: *Se expresa con claridad* (habla claramente, emplea un vocabulario comprensible); *Es organizado* (ordenado, establece metas a corto plazo); *Explica bien*; *Es práctico* (hace uso de conceptos teórico en su aplicación práctica); *Es competente* (cumple con todas las actividades que están bajo su responsabilidad); *Es paciente*; *Es sencillo*; *Es comprensivo*.
- Factor 2: *Interacción profesor-estudiante*. En este caso, las variables afectivas desempeñan un papel fundamental: *Habilidades sociales* (amable, simpático, agradable); *Interacción con el alumno* (trata bien al alumno, respeto hacia el alumno).

El componente interactivo en la docencia universitaria

- Factor 3: *Implicación en la tarea* • Interesado • Motivado • Comprensivo • Con vocación.
- Factor 4: *Competencia docente* • Conocimiento de la tarea • Inteligencia • Interesado • Experto
- Factor 5: *Imagen* • *Accesible* (atiende peticiones del alumno, resuelve dudas del alumno) • Respetable • Atractivo
- Factor 6: *Evaluación* • Justo con las calificaciones.

Nos ha interesado mucho esta investigación porque destaca como uno de los factores constitutivos de la calidad docente (factor 2) nuestro tema de tesis: la interacción entre profesores y estudiantes. Y también, porque, a partir de los resultados de su investigación, proponen que para el estudiante la definición de su profesor ideal sería la siguiente: 'El docente ideal es aquel que consigue un buen desempeño de su tarea docente a partir de una expresión clara y un sistema de trabajo organizado que le permite explicar bien los conceptos fundamentales de la materia con carácter práctico, al tiempo que combina esta labor con habilidades de tipo social, propiciando una relación profesor/alumno fluida basada en la comprensión y sencillez, y con el ejercicio de la objetividad y de la justicia. Sus actuaciones quedan respaldadas por su capacidad tanto intelectual como laboral que hacen que se le perciba como una persona experta, motivadora y de imagen respetable que está guiada por una orientación vocacional' (Reboloso, Alemán, López y Rustarazo, 1995; p. 137). Resulta una definición bastante abigarrada y compleja pero que integra bien los diferentes componentes que su investigación desvela. Esa misma sensación transmite la obra de Knight (2005) quien se refiere a los 3 factores clave que la investigación ha ofrecido con mayor frecuencia como característicos de los buenos docentes: el "entusiasmo"; la "claridad" y la "relación interpersonal" (p. 142). Pero el propio autor reconoce que esos factores, con ser importantes, ni son los únicos, ni dependen del profesorado, ni garantizan un buen aprendizaje, que a la postre es el objetivo de la buena docencia.

Algunos de los autores, intentaron aglutinar estas características en una especie de modelo construido en torno a una metáfora, una idea, o una denominación atractiva. Destaca la visión de Levy (1998, p. 124) que explica que el profesor universitario debe ser más un 'animador de la inteligencia colectiva de sus grupos de estudiantes' que un mero

dispensador de conocimientos. No se trata de proporcionar conocimientos (datos o informaciones) prediseñada para almacenar, memorizar y evaluar, sino que un buen docente debería:

- Ser consciente de que los estudiantes ya saben muchas cosas y de que tienen sus propios procedimientos para saber más. Por lo tanto, su trabajo principal es conocer quiénes son sus estudiantes y qué saben para hacerles ver lo que ya saben y tomar eso como fundamento para avanzar. Eliminar de una vez por todas el presupuesto empirista de la mente como tabla rasa.
- Enseñar a los estudiantes a buscar información y procesarla; habituarles a tomar decisiones generadoras de actuaciones de ejecución, control y regulación.
- Ayudar a organizar las unidades de información en un orden o secuencia particular y a utilizar criterios para seleccionar y evaluar críticamente esa información encontrada.
- Por último, promover el trabajo activo del estudiante con el conocimiento, de manera que el conocimiento no sea un a priori al que se ha de llegar (el conocimiento enciclopédico del que antes hablábamos), sino un proceso dinámico que deben de construir.

Para Korthagen y Wubbles (1991) todo se resume en la idea del “profesor reflexivo”. Las características de un profesor de este tipo serían las siguientes: (a) él se centra en el aprendizaje del estudiante y le ayuda como facilitador durante todo el proceso; (b) no le presenta al alumno o estudiante un caso resuelto, sino que le presenta casos abiertos en forma de problema que provoquen actividades meta-cognitivas como el análisis, la estructuración y la valoración de alternativas para un resultado concreto; (c) presta atención a la creación de un aprendizaje cooperativo y a estrategias que ayuden a aprender a aprender; (d) el objetivo principal no es el aprendizaje en abstracto, sino la potenciación del aprendizaje para ese alumno concreto; (e) el profesor que se podría ver representado en esta categoría debe de tener una relación vincular sus estudiantes, basada en la necesidad de ayuda y cooperación; (f) no percibe el proceso formativo como un proceso lineal, sino que entiende que durante dicho proceso, la responsabilidad del estudiante tiene que ir aumentando progresivamente; (g) el compromiso y vinculación con el estudiante es constante e intencionado; (h) la negociación es una de sus características centrales, funcionando como dinámica transversal de los elementos didácticos; (i) es

consciente de sus propios puntos fuertes y débiles como docente y dirige su actuación en el aula de acuerdo con los principios anteriores.

En esa misma línea de agrupar características en torno a un lema o idea, Monereo, Castelló, Clariana, Palma y Pérez, (1994; pp. 8-9), dicen que el buen docente podría ser etiquetado bajo la denominación de “profesor estratégico”. Los autores enfatizan su caracterización mencionando las siguientes cualidades:

- Enseña a reflexionar al estudiante sobre su propia manera de aprender.
- Enseña al estudiante a conocerse como aprendiz, a identificar donde residen sus dificultades, para anticiparlas y compensarlas.
- Enseña a que el estudiante pueda dialogar consigo mismo, activando sus conocimientos previos relevantes y relacionándolos con la nueva información.
- Enseña a ser intencional y propositivo al aprender.
- Enseña que estudiar y repetir no es sinónimo de aprender, y a aprender de forma comprensiva.
- Enseña a actuar de modo científico, elaborando y poniendo a prueba críticamente hipótesis.

Obviamente, sólo el profesor que él mismo piensa de forma estratégica (y que lleva a cabo en su práctica profesional aquellas cosas que pretende enseñar) podrá ser efectivo en la enseñanza eficaz de estos principios.

Algunos trabajos se han planteado la figura de los docentes en función del proceso seguido en la construcción de su identidad profesional o del momento en que se encuentran en ese proceso. Es decir, se parte de la idea de que los buenos docentes no nacen, se hacen. Y ese hacerse puede producirse de diferente manera o con diversas orientaciones. En el caso de los docentes universitarios, éste es un problema relevante: cómo los docentes han construido su propia identidad como profesionales de la enseñanza (Cantón Mayo y Tardiff, 2018). Esa cuestión la había abordado, por ejemplo, Escudero, D.I (2012; p. 13), quien hace hincapié en la diferenciación del especialista y el profesor especializado, comentando que no siempre el profesorado universitario se identifica profesionalmente con la docencia. En numerosas ocasiones, se percibe a sí mismo como psicólogo, como biólogo, como economista, más que como profesor de

psicología, de biología, de economía. Es decir, no ha construido su identidad como alguien que más que ejercer un campo de conocimiento, prepara a los futuros profesionales para ese ejercicio. Por lo tanto, al no asumir su función como docente invalida los criterios o indicadores de calidad unidos a este puesto.

También, podríamos analizar lo que es un buen docente desde la opinión de los propios agentes implicados, concretamente desde la figura de profesor. En un estudio realizado con una selección de los mejores profesores de la Universidad de Sydney, Dunkin y Precians (1992, pág. 484) encontró que esos profesores aislaban las siguientes características clave de su labor docente:

Conciben el profesor como un facilitador del aprendizaje (establecen y justifican los objetivos, los criterios de evaluación, son claros en la exposición de contenidos y mantienen unos conocimientos y temarios actualizados).

Para ellos el profesor ha de ser el mediador entre la asignatura y el estudiante.

- La docencia se enfoca desde las exigencias de su aprendizaje, es decir, tomando en cuenta el punto de vista del estudiante.
- Están altamente motivados por la asignatura y por la propia labor docente, contagiando esta motivación a los estudiantes.
- Se conciben como guía y asesor del aprendizaje autónomo del estudiante, despertando su deseo de saber más y aportando los recursos necesarios para que el estudiante pueda saber más.
- Tienen una visión compleja de la tarea de enseñar a partir de una visión compleja de lo que supone aprender (no sólo desde un punto de vista cognitivo, sino también de las posibles influencias afectivas y sociales)
- Defienden la necesidad de la evaluación de las tareas docentes, tanto por medio de autoevaluaciones como a través de los propios resultados de los estudiantes y de la evaluación por parte de alumnos, colegas y otras instituciones universitarias.

En resumen, y tras revisar la literatura existente sobre la percepción del profesor ideal por parte de los estudiantes, la profesora Africa De la Cruz Tomé (1999) comenta cómo la mayoría de las investigaciones destacan cualidades que pueden incluirse en cuatro grandes dimensiones:

El componente interactivo en la docencia universitaria

- Características relacionadas con los contenidos y su dominio
- Características relacionadas con la metodología de la enseñanza (incluida la evaluación)
- Características relacionadas con el trato e interacción con los estudiantes
- Características personales y rasgos de personalidad, que incluyen además el entusiasmo y la motivación por la materia y por la propia tarea docente.

La propia autora Cruz Tomé (1999; p. 239), a partir de esta información obtenida de diferentes fuentes, construye su propio modelo de excelencia en la docencia universitaria que contempla un profesor con las siguientes características:

- Ha de ser un especialista al más alto nivel de su área de conocimiento. Esta especialización ha de estar vinculada a la investigación sobre el contenido de su materia y, a poder ser, sobre la propia docencia.
- Ha de estar comprometido profesionalmente de manera equilibrada en cada una de las tareas que va a ejercer (investigación, docencia, gestión).
- Ha de estar motivado para la investigación y la docencia de su asignatura.
- Ha de poseer ciertos atributos de personalidad, como la paciencia, el respeto y la tolerancia, la apertura, la adaptación a la novedad, la flexibilidad, el sentido del humor.
- Ha de poseer ciertas habilidades personales relacionadas con la comunicación y la relación interpersonal o el control del estrés.
- Ha de poseer ciertas habilidades docentes específicas, como son la organización y estructuración de la materia a impartir, la capacidad de planificar las actividades docentes a corto y largo plazo, la claridad expositiva, la presentación motivadora de los contenidos, la promoción del interés y aprendizaje autónomo en los estudiantes, la gestión de situaciones y recursos de aprendizaje.
- Ha de poseer una actitud crítica respecto a su propia actuación como docente.
- Ha de ser innovador y abierto al cambio.

Como señalaba al inicio de este apartado de las tipologías docentes, se han realizado muchos intentos por definir las cualidades o características que han de tener los docentes, pero es dudoso que ese proceso idealista resulte productivo. En mi humilde

opinión, no se trata tanto de dibujar al docente ideal. Tarea, por otra parte, imposible, puesto que no existe un único tipo de docente, ni el tipo de docente que puede ser adecuado y eficaz en un contexto lo ha de ser, igualmente, en otros contextos: es diferente enseñar en primer curso de una carrera que hacerlo en un máster o doctorado; como lo es, enseñar en la carrera de veterinaria o en la de filología. La universidad precisa de muy diversos tipos de docentes, unos más teóricos y otros más prácticos; unos con mucha experiencia profesional y otros de menor edad y experiencia, pero con mayor capacidad de adaptarse a la mentalidad de los nuevos estudiantes. En ese sentido, parece más atractivo el enfoque que emplea Bain (2007) a la hora de describir la forma de actuar de los buenos docentes. Para este autor, lo fundamental es hacerse diferentes preguntas, sin estar esperando que la respuesta sea una ya determinada de antemano. Las preguntas son siempre las mismas: ¿cómo prepara las clases?; ¿qué espera de sus estudiantes?; ¿Cómo lleva a cabo sus clases?; ¿cómo trata a sus estudiantes?; ¿cómo evalúa a sus estudiantes y a sí mismo? Las preguntas son siempre esas u otras similares, pero las respuestas pueden variar mucho de unos docentes a otros. Es decir, no hay una figura de docente ideal. Los buenos docentes (también los malos) los son de maneras muy diferentes.

A modo de síntesis, del apartado de tipología y características docentes, Zabalza (2002, p. 110) comentando el trabajo de Brown y Atkins (1994) concluye que “lograr una enseñanza de calidad es una tarea compleja y un fuerte reto social con altas exigencias intelectuales (...) que consiste en una serie de habilidades que pueden ser adquiridas, mejoradas y ampliadas a través de un proceso sostenido de formación”. Es una tarea compleja, sin duda, porque exige elevados conocimientos (de la materia, de los estudiantes, del aprendizaje, de metodología didáctica) y bastante experiencia (lo que le dotará de flexibilidad, mejorará su repertorio de recursos didácticos y reforzará su paciencia y capacidad de escucha con respecto a sus estudiantes.

Este apartado de las características de los docentes resulta muy importante para la tesis. En nuestro caso, hemos tratado de movernos en el amplio margen de indicadores y condiciones que incluye la literatura especializada en el tema. Más que hacer un elenco con algunas de las múltiples características que han ido apareciendo en este apartado,

preferimos, en su día, partir de las propias menciones que pudieran darnos nuestros sujetos de la investigación. Por eso preferimos partir de las entrevistas más que de un cuestionario en el que predetermináramos los rasgos a valorar. Simplemente preguntamos a estudiantes y docentes qué características atribuían a sus mejores y a sus peores docentes. De esta manera, dejábamos abierto el espectro de características a señalar, pero, sobre todo, buscábamos una información sobre situaciones reales (los profesores y profesoras que los estudiantes de la muestra habían tenido; lo que los docentes pensaban de sí mismos) y no sobre situaciones ideales (aunque, también preguntamos a los estudiantes sobre cuál sería su modelo de profesor).

1.2.5 Profesores y profesoras como técnicos de la enseñanza

Según Scardamalia y Bereiter (1989), se pueden distinguir cuatro enfoques o perspectivas en la forma de concebir la enseñanza. Cada una de ellas tiende a orientar la práctica desde visiones radicalmente diferentes:

El primero de ellos define la enseñanza desde los *parámetros de transmisión cultural*. En esa línea se sitúa lo que entiende Cousine por enseñar, “Enseñar es presentar y hacer adquirir a los alumnos conocimientos que ellos no poseen. Esos conocimientos no se confunden con cualquier tipo de informaciones, que serían igualmente nuevas para los alumnos. Se distinguen de estas porque tienen un valor utilitario y cultural” (2014, p.2). Esta visión parte de la idea de que el aprendizaje es sólo y exclusivamente un proceso interno que se desarrolla en el aprendiz para apropiarse el conocimiento y las destrezas que se incluyen en los programas de formación. Esta óptica podría sintetizarse en la frase que cuenta Morales haber escuchado en varias ocasiones: “Yo en clase me limito a enseñar (y los alumnos a aprender); con los alumnos me relaciono fuera del aula” (2010, p.4). Es una visión convencional y reducida, en la que el discípulo aprende mejor o peor según sus cualidades internas y el profesor enseña sin responsabilizarse del aprendizaje efectivo que se derive de su estilo de enseñanza. Es una idea muy extendida entre el profesorado: lo importante para un docente es comprobar que se ha producido (y ha producido él mismo) conocimiento válido, fiable y eficaz; y pensar que ese conocimiento se puede conservar y que a través de la enseñanza puede servir a las nuevas generaciones haciendo su desarrollo profesional más fácil. Pero corremos así el riesgo de que el aprendizaje sea resumido en contenidos disciplinares incorporados de manera

arbitraria, memorística, superficial o fragmentaria (difícilmente aplicados a nuestro día a día). Desde esta perspectiva, la función más relevante de la universidad y de la práctica docente del maestro es transmitir a las nuevas generaciones los campos de conocimiento disciplinar que constituye nuestra cultura (sintetizada en el currículo oficial de cada carrera). Pero, tampoco esta alternativa parece adecuada a nuestros tiempos. El profesor Frondizi decía que “puede pensarse que todo ya está construido; que nuestra misión se reduce a conservarlo como está y a transmitirlo a nuestros hijos como lo recibimos de nuestros antepasados. Nosotros creemos, en cambio, que cada generación tiene que proponerse la tarea histórica de entregar a sus hijos mayores bienes espirituales y materiales que los que recibió de las generaciones anteriores” (Frondizi, A., 1959, discurso oral). Y eso porque “los aprendizajes deben evolucionar y ya no pueden considerarse mera transmisión de prácticas más o menos rutinarias, aunque éstas conserven un valor formativo que no debemos desestimar” (Delors, 1996, p.92). Si tuviéramos que nombrar cuál de los cuatro modelos ha caracterizado más ampliamente las prácticas de la enseñanza universitaria, este modelo sería el ganador. Por eso se ha convertido en habitual ver la enseñanza y el aprendizaje desde una connotación tradicional, observando que se priorizan más los contenidos disciplinares que las habilidades o los intereses propios de los alumnos. Sin embargo, sería muy importante atender a otros factores cualitativos que pueden influir en ese el aprendizaje, especialmente la forma en que los estudiantes acceden a los contenidos cuyo aprendizaje se les propone (la que en un apartado anterior hemos descrito como la variable 8 del modelo de Zabalza). Esa idea la resaltaban, también Gimeno y Pérez Gómez (2008) al insistir en que “la relación que en un individuo mantiene con su cultura, depende fundamentalmente de las condiciones en las que la ha adquirido, especialmente porque el acto de trasmisión cultural es la actualización ejemplar de un cierto tipo de relación con la cultura”. (p.30)

En segundo lugar, podemos entender la enseñanza como una actividad de carácter concienciador que debe llevar al estudiante a hacerse consciente de las circunstancias sociales que le ha tocado vivir y a prepararse para convertirse en un ciudadano consciente y crítico. Si nosotros enfocamos el proceso de enseñanza y aprendizaje desde este prisma, le damos a la educación un cariz político. “Sabemos que las tensiones internas del fenómeno educativo reflejan las contradicciones de la sociedad y están condicionadas por las mismas, pero la educación puede llegar a constituir un medio para

tomar conciencia de estas contradicciones. Por ello, el sentido que buscamos es político y asocia a la educación con la adquisición de capital cultural, con el desarrollo de un pensamiento crítico emancipador y con la construcción de un espacio de posibilidad de vida social para aquellos que se incorporan a la cultura” (Degl’Innocenti, M., 2008, p.33). Este enfoque crítico de la enseñanza ha suscitado bastantes controversias. Primero porque se produce una separación entre el contenido estándar y universal de las disciplinas y la diversa naturaleza que posee el conocimiento e interpretación de la realidad social y la vida cotidiana (Pérez, 1996, pag. 79). En segundo lugar, porque el conocimiento disciplinar es necesario para poder dotar de significado a los hechos y fenómenos sociales a analizar. En palabras de Ausubel (1978), “el conocimiento necesita unas estructuras para que se pueda producir una comprensión significativa; si el alumno carece de estos esquemas, su relación con el conocimiento no será significativa”. Y, con ese propósito, propone cuatro principios programáticos del contenido: diferenciación progresiva, reconciliación integrativa, organización secuencial y consolidación” (p.152). La ruptura y apertura de este cambio era inevitable, pues la idea de que el ser humano es barro moldeable bajo la lluvia u otros factores externos, es substituida por la idea de que éste es capaz de recibir, difundir, interpretar y conferir significaciones y configuración de estímulos. Según Coll, en el campo educativo, “este cambio de perspectiva ha contribuido, por una parte, a poner de relieve lo inadecuado de unos métodos de enseñanza esencialmente positivos que conciben al profesor y al alumno como simples transmisores y receptores, respectivamente, del conocimiento; y por otra, a revitalizar las propuestas pedagógicas que sitúan en la actividad auto-estructurante de la alumno, es decir, en la actividad auto-iniciada y sobretodo auto-dirigida el punto de partida necesario para un verdadero aprendizaje” (1981, p.17).

La enseñanza puede, también, ser descrita desde los parámetros *del entrenamiento de habilidades*. Cambiaron los tiempos y con ello la forma de valorar las diversas categorías de conocimientos en función de su utilidad y su capacidad de impacto social. En este momento histórico en que vivimos se empiezan a valorar más, a la hora de construir los diseños curriculares, las habilidades y capacidades formales que deben de tener los buenos profesionales. Comenzando desde la escuela básica por las cuatro competencias ejecutivas de hablar, leer, escribir, y hacer cuentas; manteniendo las prioridades durante la secundaria en lo que se ha denominado el enfoque STEM (Science, Technology,

Engineering, Mathematics), hasta llegar, en la Educación Superior, a las más complejas en el dominio de las habilidades específicas propias de cada profesión. No son tan frecuentes, en cambio, (o lo son, pero solamente a nivel formal más que operativo), las referencias a la importancia de la reflexión y el análisis profundo. Los defensores de esta mirada a la Educación Superior insisten en que se trata de un intento de superación del modelo didáctico tradicional, buscando una formación más actualizada y práctica para el estudiantado y “entendida, en cualquier caso, como formación cultural, no como desarrollo personal- conlleva la incorporación a los contenidos curriculares de aportaciones más recientes de corrientes científicas, o incluso de algunos conocimientos no estrictamente disciplinares, más vinculados a problemas sociales y ambientales de actualidad”. (García-Pérez, 2013, p.113). Para ello, se recurre a la combinación de exposición y ejercicios prácticos específicos (aprendizaje por secuencia lineal de actividades) muy detallada y dirigida por el profesor, que responde a procesos de elaboración del conocimiento previamente determinados. Este enfoque ha suscitado bastantes problemas, destacaremos los más relevantes a continuación. Primero, siguiendo con la cita de Pérez, “el problema principal que se plantea al enfoque del entrenamiento de habilidades, es la necesidad de vincular la formación de capacidades al contenido y al contexto cultural donde dichas habilidades y tareas tienen significación.” (1996, p.80). Con frecuencia, la relación con el contexto es casi inexistente, con lo cual se altera la significación que para los aprendices tienen las propuestas formativas. El segundo problema del enfoque por habilidades tiene que ver con la manera de visualizar la tríada didáctica: el eje lo ocupan los contenidos (seleccionados previamente por expertos), que el docente aplica alumno. Ni docente ni estudiantes tienen mucho que ver con los contenidos a trabajar. Es decir, de alguna manera, ambos son ajenos al proceso formativo, lo que hace bien difícil su implicación efectiva en él. Un tercer problema añadido es que el alumno está excesivamente guiado y conducido, por lo que no se logra la pretendida transferencia universal de las capacidades.

El cuarto y último define la enseñanza desde los *parámetros de la elección individual*. Los llamados enfoques individualizados han defendido siempre la necesidad de contar con la libre disposición de los sujetos. Justamente, en el concepto de sujeto sienta sus bases esta visión de la formación, insistiendo en que, si la educación forma parte de los derechos que poseemos como sujetos, mi condición de sujeto (esto es, de individuo con

capacidades e intereses propios y diferentes a los demás) debería ser reconocida y respetada. En la práctica eso significa que ofrecer un currículo igual para todos deja al margen la posibilidad de que cada sujeto pueda acomodar su itinerario educativo a sus propias características. Llevar esta idea a la práctica resulta imposible, pero ello no implica que no puedan abrirse espacios a la libre opción de los aprendices individuales buscando un mejor equilibrio entre los aprendizajes impuestos por la socialización y los aprendizajes seleccionados por los propios sujetos aprendices. Los discursos basados en la elección individual, tienen sus orígenes en la teoría de Rousseau sobre cuáles son las disposiciones naturales de un sujeto hacia el aprendizaje. Aunque algunos autores la han desrito como "una alternativa espontaneísta al modelo tradicional" (Porlán y Martín Toscano, 1991, p.94) señalando que la enseñanza en el ámbito universitario (al igual que en etapas anteriores), debe facilitar medios y recursos para el crecimiento físico, intelectual, emocional de los sujetos, esto es, el respeto del desarrollo espontáneo del sujeto. Postulan, por tanto, la no intervención (o una intervención mínima) de los docentes porque su influencia, dicen, desvirtúa el desarrollo espontáneo de los estudiantes. Este razonamiento podría valer para etapas anteriores de la escolaridad (de hecho, eso era lo que propone el enfoque Pikler-Loczy para la Educación Infantil; o el modelo Summerhill para la escuela Primaria). Pero en la Educación Superior no se trata tanto de "espontaneísmo" sino de "elección personal" de los estudiantes. Se trata de que sujetos ya adultos puedan decidir responsablemente al menos una parte de la formación que desean recibir porque les interesa más, porque se ajusta mejor a sus capacidades o porque responde mejor a su proyecto de vida. Se parte de la convicción de que lo realmente importante para el aprendizaje tiene que partir de la expresión de sus intereses y experiencias que cada aprendiz encuentra en el entorno en el que vive. Obviamente, también este enfoque tiene sus puntos débiles y el principal de ellos tiene que ver con la naturaleza mutable de la motivación de los sujetos que puede estar influida por factores externos coyunturales: El segundo de los problemas que presenta este enfoque, es la naturaleza mutable y manipulable de la motivación: "el desarrollo de la enseñanza, sigue una motivación de carácter fundamentalmente extrínseco, no vinculada propiamente al proceso interno de construcción del conocimiento" (García Pérez, 2013, p. 12).

Desde luego, como suele acontecer con las clasificaciones, también podríamos hablar de un *modelo integrador* en el que se recogen todos los aspectos positivos de los modelos ya

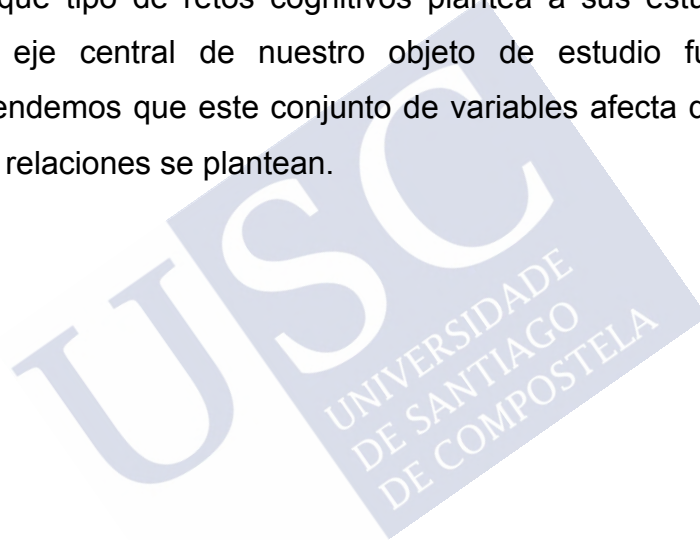
mencionados. Desde este enfoque, “se propone como finalidad educativa el enriquecimiento del conocimiento de los alumnos en una dirección que conduzca hacia una visión más compleja y críticas de la realidad, que sirva de fundamento para una participación responsable en la misma” (García Pérez, 2000). El aprendizaje tiene más que ver con la transformación (en la forma de ser y de pensar de los estudiantes) que con la acumulación de conocimientos (Paricio, Ferández y Fernández, 2019). Los estudiantes son “procesadores activos de la información que asimilar y el profesor un mero instigador de este proceso dialéctico a través del cual se transforma los pensamientos y las creencias del estudiante. Para provocar este proceso dialéctico de transformación el docente debe conocer el estado actual de desarrollo del alumnado, cuáles son sus preocupaciones, intereses y posibilidades de comprensión. El nuevo material del aprendizaje solamente provocará la transformación de las creencias y pensamientos del alumno cuando logre movilizar los esquemas ya existentes de pensamiento” (Pérez Gómez, 1996, p.54). El gran el gran cambio de este enfoque con relación a los anteriores, es la importancia que le dan al pensamiento como acto con identidad propia. El focus ya no está en la estructura de las disciplinas científicas. Es decir, se adopta en él una visión relativa, evolutiva e integradora del conocimiento, de forma que en la determinación del conocimiento constituye un referente importante el conocimiento disciplinar, pero también son referentes importantes los estilos de pensamiento de los estudiantes, así como sus capacidades e intereses. Este conocimiento integrado puede ir adoptando significados cada vez más complejos, desde los que estarían más próximos a los sistemas de ideas de los alumnos hasta los que se consideran como meta deseable (es decir, impuesta) para ser alcanzada mediante los procesos de enseñanza. “Las ideas o concepciones de los alumnos -y no solo sus intereses- constituyen, así, una referencia ineludible, afectando tanto a los contenidos escolares contemplados como al proceso de construcción de los mismos” (García-Pérez, 2013, p.22).

En este enfoque integrador, la metodología didáctica se concibe como un proceso (organizado de forma intencional, es decir, no espontáneo) de "investigación " desarrollado por parte del alumno con la ayuda del profesor, lo que se considera como el mecanismo más adecuado para favorecer la "construcción" del conocimiento escolar propuesto. Eso puede hacerse bien a partir del planteamiento de preguntas, o de "problemas", o de proyectos prácticos. El proceso de construcción del conocimiento es recursivo, pudiéndose realizar el tratamiento de una determinada temática en distintas

El componente interactivo en la docencia universitaria

ocasiones con diferentes niveles de complejidad, favoreciéndose, asimismo, el tratamiento complementario de distintos aspectos de un mismo tema o asunto dentro de un proyecto curricular. La evaluación se concibe como “un proceso de investigación que intenta dar cuenta, permanentemente, del estado de evolución de las concepciones o ideas de los alumnos, de la actuación profesional del profesor y, en definitiva, del propio funcionamiento del proyecto de trabajo” (García Pérez, 2013, p.24).

Todas estas cuestiones relacionadas con los modelos de enseñanza subyacentes a la visión que los profesores tienen de la enseñanza están permanentemente presentes en nuestra tesis. Nos ha parecido importante identificar cómo el profesorado participante ve su enseñanza y cómo la valora, qué rasgos son los que valoran más de su propia actuación docente, qué tipo de retos cognitivos plantea a sus estudiantes y cómo los evalúa. Aunque el eje central de nuestro objeto de estudio fuera las relaciones interpersonales, entendemos que este conjunto de variables afecta de manera clara a la forma en que dichas relaciones se plantean.





1.3 Los/as estudiantes universitarios

Tras el análisis de la universidad y del profesorado universitario, entramos ahora a analizar la figura y posición del estudiantado. Los estudiantes son el otro componente de la comunidad universitaria, supuestamente, aquellos que se han de beneficiar de toda la estructura académica que está organizada para propiciar su aprendizaje y su formación.

1.3.1. Ser estudiante universitario

El segundo de los grandes ejes de configuración del escenario universitario son los estudiantes, aunque quizás habría que considerarlos como el primero pues, al fin y a la postre, ellos son el foco central de la función universitaria. En cualquier caso, los estudiantes son una pieza fundamental de la docencia y, por tanto, de nuestra tesis. Los estudiantes forman un grupo social y académico que han sido objeto de numerosos trabajos. Durante diferentes momentos de la historia de la Educación Superior se han realizado trabajos pioneros de investigación que han aumentado de manera significativa el conocimiento que tenemos sobre los mismos. Estudios que se han realizado desde diferentes ángulos, que aumentan la riqueza y que ayudan a desenmarañar un tema tan complejo como este. Algunos de estos estudios son los de Brunner (1991); Chain (1995); Ducoing y Landesmann (1993); Trillo y Porto (1999); Casillas, De Garay, López y Rangel (2001); De Garay (2001); Trillo y Méndez (2001); Casillas (2006); Galaz y Sevilla (2007); Chávez (2007); Guzmán y Serrano (2007); Mingo (2007); Casillas, Chain, Jácome (2007); Matus (2008); Zebadúa (2008); Badillo (2008); Ortiz (2009); Badillo, Ortiz y Casillas (2009); y Morales (1998; y 2010).

Pese a ello, Guzmán y Saucedo (2007) consideran que la figura del alumno o del estudiante aún no es clara, ya que se trata de sujetos que tienen múltiples actividades y facetas que no se pueden reducir al sólo hecho de estudiar. Los citados autores definen al alumno como un actor plural que se encuentra inserto en múltiples experiencias y que vive simultáneamente en diversos contextos. Las diferentes formas de vida y de categorización social están, a su vez, unidos a un proceso de construcción simbólica, lo que provoca que los estudiantes constituyan una realidad social compleja de abordar. En 1902, Giner de los Ríos sin entrar a definir qué era para él un buen estudiante

universitario, sí proponía la necesidad del cambio de lo que en aquel momento eran los estudiantes universitarios españoles: necesitamos "hacer un universitario distinto, que se caracterice por el rigor de su preparación científica, por su integridad moral, por su desinterés hacia los medios fáciles..." (pág.162 y ss). Para este pensador, los estudiantes deberían tener como propósito vital la educación armónica e integral, la neutralidad religiosa y la tolerancia, el amor al trabajo, la búsqueda de rigor y la educación activa e intuitiva.

Podríamos considerar que el estudiante universitario ha sido poco analizado y, por tanto, menos etiquetado con diversas características y cualidades debido a que se encuentra a medio camino entre una fase de fuertes cambios (la post-adolescencia) y otra de mayor estabilidad (la primera juventud). Así lo constata Rivas (1995), quien considera que "el aprendiz que accede a la educación superior ya es psicológica e intelectualmente un adulto, lo que explica que los modelos explicativos evolutivos de este período del desarrollo cognitivo han merecido poca atención".

Los términos empleados para denominar a los estudiantes, a diferencia de los empleados en relación docentes, no han variado mucho a lo largo del tiempo. Podríamos señalar cuatro palabras que se suelen utilizar para este sector: alumno, estudiante, discípulo y discente. La palabra alumno proviene del verbo latino *alere*, que significa alimentar; de hecho, *alumnus* era su antiguo participio con el sentido de persona alimentada por otra. De acuerdo al diccionario de la Real Academia Española de la Lengua, *alumno* es "discípulo, respecto de su maestro, de la materia que está aprendiendo o de la escuela, colegio o universidad donde estudia". *Estudiante* es, siempre según el diccionario, la "persona que cursa estudios en un establecimiento de enseñanza". *Estudiante* se formó en español con el antiguo participio activo del verbo estudiar ("Ejercitar el entendimiento para alcanzar o comprender algo"), que entró a nuestra lengua también por el latín, con *studium*, el lugar reservado para aprender y que luego diera forma al sustantivo *estudio*, entendido ya como "Esfuerzo que pone el entendimiento aplicándose a conocer algo" o "Trabajo empleado en aprender y cultivar una ciencia o arte", aunque el primer significado no se ha perdido y subsiste aún. Por esa razón semántica, el profesor Porto Ucha, quien fue mi profesor y, después, compañero en el grupo de investigación, decía que estudiante era el que estudiaba y, por lo tanto, un término que no podía ser aplicado a quien no lo

hacía, que se tendría que contentar con ser “alumno”. La palabra *discípulo* es más rica en significado que la de alumno o estudiante porque redondea lo que los profesores deseáramos: Persona que aprende una doctrina, ciencia o arte bajo la dirección de un maestro y ...) que sigue la opinión de una escuela, aun cuando viva en tiempos muy posteriores a los maestros que la establecieron. *Discípulo* proviene del latín *discipulus*, derivado de *discere* (aprender, conocer). En términos más técnicos, algunos académicos prefieren usar, en vez de la denominación de alumno, estudiante o discípulo, el vocablo *discente*: “dicho de una persona que recibe enseñanza; persona que cursa estudios”. De todas formas, más interesante que la denominación que se utilice (aunque cada término pone el énfasis en una dimensión específica del rol y, por tanto, no es irrelevante el que se use uno u otro término), es el tomar en consideración la naturaleza de los estudiantes como sujetos y seres institucionales, seres políticos, y seres culturalmente condicionados. Ese cambio de mirada, surgida de la confluencia de la sociología política y los análisis institucionales, fue uno de avances más importantes llevados a cabo durante la primera mitad del S. XX en el estudio de la figura de los estudiantes. Los estudiosos comenzaron a ser conscientes de que el estudiante hacía vida individualizada o colectiva, pero siempre dentro de un marco mayor, la universidad como institución. Destaca la obra de los franceses Pierre Bordieu y Jean-Claude Passeron denominada “*Los herederos. Los estudiantes y la cultura*”, realizada en 1964.

No pasó mucho tiempo, hasta que llegaron los años dorados del 68, en la que Hobsbawm (1998) denomina “época de mayor revolución en los asuntos humanos, en la que ocurrieron grandes luchas y movimientos sociales”. Se produjo una gran explosión de los estudiantes de las instituciones universitarias en el ámbito mundial y se reivindicaron modelos de enseñanza y aprendizaje universitarios totalmente diferenciados de los anteriores. Olvidada quedó la figura del estudiante centrado en sus estudios y un tanto ajeno a las dinámicas sociales de su entorno para pasar a primer plano su papel como jóvenes comprometidos con la transformación social y política. Fue la gran época del “movimiento estudiantil”. Para Portantiero (1978), los estudiantes pasaron a ser una masa disponible para la carrera anticapitalista, ya que había una frustración generalizada por la necesidad insatisfecha del ascenso social a través de la educación. Según Carli (2012), “en los textos sobre movimientos estudiantiles, las representaciones estuvieron signadas por los ideales de cambio revolucionario, la participación política y el debate ideológico.

Las identidades políticas de los estudiantes quedaron en primer plano, mientras que otras dimensiones de la experiencia universitaria permanecieron ocultas”. Aquellos primeros fervores y entusiasmos se fueron mitigando y los estudiantes volvieron a las aulas y al estudio como misión social. Durante la última época del siglo XX, se podría definir a los estudiantes, simplemente, como seres diversos pero integrados socialmente a la espera de un oficio que les permitiera sobrevivir. La Universidad se transformó en una institución de masas. Quizás podría decirse que aquella etapa de protagonismo estudiantil ya paso, sin embargo, hechos recientes nos obligan a considerar que aún siguen vivos algunos rescoldos importantes de energía revolucionaria en las aulas universitarias: los recientes acontecimientos en Chile en la que han sido los estudiantes universitarios quienes se han rebelado contra un sistema que los penalizaba y endeudaba; otro tanto ha sucedido en Hong Kong con los estudiantes actuando como foco de insurrección que acaba contagiándose a otros sectores sociales. Y no son los únicos casos en los cuales la crítica y la oposición se alumbran para el resto de la sociedad.

De todas maneras, a nivel general, los estudiantes podrían ser categorizados hoy como una clase social en crisis. Tal vez sea demasiado pronto para poder hablar con perspectiva sobre los estudiantes actuales. Hemos entrado en otro momento científico y cultural, el de las tecnologías y es en ese contexto en el que los estudiantes habrán de construir su identidad como grupo. Todos los ejes sociales se han transformado: el político, el económico, el de las profesiones y el empleo (y los salarios), el de la formación, el de la convivencia. Las propias universidades han cambiado. Todo se ha hecho más fluido y cambiante por lo que, como señala Arfuch (2002) no podremos encontrar nada mejor que la narrativización de las identidades, dada la condición temporal de las mismas. Bertaux (2005) apoya esta idea manifestando que “los relatos de vida expresan tanto hechos particulares como culturas institucionales. Lo que, en el fondo, solo quiere decir que, en realidad, no existe el estudiante tipo, sino que nos podemos encontrar con una gran variedad de tipologías de estudiantes. También pasaba eso con los docentes, pero al tratarse de un grupo más reducido y más homogéneo la diversificación global se notaba menos. Pero en el caso de los estudiantes esa heterogeneidad es mayor y se deja notar más. Por ello, hablaremos ahora sobre los diversos tipos de estudiantes.

1.3.2 Los estudiantes como figura multidimensional

El primer aspecto a iluminar en esta figura central del proceso formativo, los estudiantes, es cuál es su papel en ese triángulo, qué se espera de ellos, qué se les puede exigir, cuándo podemos constatar que están cumpliendo con honestidad y eficacia la función que tienen asignada. Parece obvio, en ese sentido, que podríamos decir, a priori, que las funciones básicas de un estudiante son adquirir conocimiento, asumir prácticas sociales de su área profesional, transferir lo aprendido y poseer conciencia crítica. La primera controversia que surge tras ese implícito es clara: ¿todo eso es algo que el estudiante debe obtener por sus medios (o aprovechando los que la universidad le ofrece) o es algo que la universidad ha de darle (y, por tanto, ser responsable de que los estudiantes lo logren)? La cuestión es relevante porque según la respuesta que se le dé, se modifica la función que tanto docentes como estudiantes están llamados a desarrollar en la formación. Y según sea esa respuesta tendremos, también, una distribución diferente de atribuciones de responsabilidades tanto en lo que se refiere al éxito como al fracaso en los estudios. Si son los estudiantes los que cargan con la responsabilidad, de ellos y ellas dependerá (de su motivación, esfuerzo, implicación, formación previa, etc.) que todo vaya bien. Si la responsabilidad corresponde a la universidad, de ella y del profesorado dependerá la calidad de la oferta formativa y, en parte, de sus resultados. En cualquier caso, no es una pregunta simple y, en consecuencia, la respuesta no puede serlo. La pedagogía universitaria tradicional tendió siempre a poner el acento en el rol del docente como enseñante y a circunscribir sus responsabilidades al ámbito de la docencia; hizo lo mismo con el aprendizaje dejándolo como responsabilidad del estudiante. Los profesores debían enseñar bien y los aprendices aprender bien. Pero ese equilibrio resulta falso y la experiencia común indica que se aprende de manera diferente (es decir, mejor y peor) según el docente que se tenga y según el tipo de metodología que se emplee. Es por ello que la nueva Pedagogía insiste en la importancia de la enseñanza como proceso que lleva al aprendizaje. Oser y Baeriswyl (2001) y Zabalza (2004) incorporaron la metáfora de las “coreografías didácticas” a la terminología didáctica justamente para insistir en el sustancial impacto que, como sucede en el mundo de la danza con respecto a las actuaciones de los bailarines, la forma de enseñanza (coreografía externa) ejerce sobre el proceso de aprendizaje que cada estudiante realiza (coreografía interna).

Aceptando que la formación de los estudiantes universitarios es responsabilidad compartida entre institución, docentes y estudiantes, la cuestión se desplaza al contenido de dicha formación, es decir, al currículo como expresión formal del proyecto formativo que cada institución diseña. La naturaleza de los contenidos, así como el formato para hacérselos llegar a los estudiantes han provocado fuertes controversias entre docentes y estudiosos de la enseñanza universitaria: el peso de las habilidades frente a los contenidos conceptuales; el equilibrio entre contenidos humanistas y contenidos de ciencias experimentales; los formatos curriculares basados en competencias frente a los tradicionales de objetivos, etc. han abierto importantes debates en el mundo académico. Los partidarios de las competencias han defendido su relevancia innovadora y su pertinencia en un contexto académico orientado no solo al dominio de las disciplinas sino a crear un bagaje sólido de habilidades operativas y los valores de los estudiantes (leer, escribir, dominar la informática, los idiomas, la reflexión, la solidaridad, etc.). Según Pithers y Soden, (2000), “la Universidad debería proporcionar al estudiante, además de conocimientos sobre el contenido y los métodos de una determinada disciplina, ciertas competencias genéricas que puedan emplearse de manera efectiva en campos diversos y en diferentes contextos laborales (y vitales) en los que la persona en un futuro pueda estar implicada. Estas competencias genéricas habitualmente se relacionan con la idea de enseñar (y aprender) a ‘pensar bien’, e incluyen conocimientos, habilidades y actitudes relacionadas con la identificación de cuestiones problemáticas, la planificación, la resolución de problemas, la autocrítica, la comunicación y aportación de evidencias y contra-evidencias para sostener una postura u opinión, etc” (pág.238). Sin embargo, recuerdan, estas competencias genéricas rara vez se observan en el los planes de estudio y el diseño de cada materia.

Pero otros grupos de expertos no son tan partidarios de una lectura tan práctica de la formación y se decantan por postular una formación más de fondo que tenga que ver con el *pensamiento crítico* que Ennis (1985) define como “un tipo de pensamiento reflexivo y racional que está centrado en la decisión sobre lo que creer o lo que hacer”. Wade (1993) identifica diversas actividades que formarían parte del pensamiento crítico: hacer preguntas y tener deseos de saber, definir los problemas con claridad, examinar las evidencias, analizar las suposiciones y los sesgos, evitar un razonamiento emocional o impulsivo, evitar la simplificación excesiva, considerar interpretaciones alternativas, y

tolerar la incertidumbre. La capacidad crítica se complementa con la argumentativa (Kuhn, 1991), que incluye aspectos como la capacidad de proponer opiniones alternativas a la propia y saber qué evidencia las avala. Y ahí aparece una nueva cualidad: la capacidad de ofrecer evidencias que, al mismo tiempo, apoyen la propia opinión y rebata las alternativas. La capacidad de sopesar las evidencias a favor y en contra de cada postura. Esta cualidad del “ser reflexivo y crítico” estaría vinculada a la capacidad de “enfrentar y resolver problemas”, lo que requeriría la posesión de habilidades racionales, actitudes y reacciones concretas ante problemas. Pithers y Soden (2000) lo describen como “la capacidad de identificar un problema y sus implicaciones, la capacidad de analizar y descomponer el problema, la habilidad para comprender y ser capaz de hacer uso de inferencias, de la lógica deductiva e inductiva y, la capacidad para juzgar la validez y fiabilidad de las fuentes de información y de las asunciones que rodean el problema” (142).

En definitiva, todo este conjunto de propósitos formativos tiende a reforzar los componentes cognitivos del aprendizaje, no tanto desde la perspectiva de lo que se aprende, sino de cómo se aprende. Pero no se trata tan solo de elementos cognitivos. Como señala Halonen (1995), el pensamiento crítico está constituido por elementos afectivos-actitudinales, cognitivos y, sobre todo, meta-cognitivos. Esto es, se trata de una formación que se proyecta sobre competencias de rango superior como, aplicar conceptos y teorías (comparar, contrastar, analizar y predecir); evaluar teorías y afirmaciones sobre el comportamiento (cuestionar y sintetizar); generar hipótesis y desafiar. Es un proceso que tiende a evolucionar hacia tareas que van ascendiendo en la escala cognitiva y abordan la resolución de problemas cada vez más complejos e interdisciplinarios, lo que conlleva el diagnosticar, diseñar procesos de investigación, analizar estadísticamente o cualitativamente datos y evidencias, construir teorías, criticar formalmente y colaborar en la toma de decisiones, evaluar la calidad de los procesos y autoevaluarse así mismo. Mayhew et al (2016) revisan más de 600 investigaciones sobre los aprendizajes (los cambios) que los estudiantes desarrollan durante su experiencia universitaria. Lo interesante de su trabajo es que el foco de análisis se amplía y busca evidencias de cambios en ámbitos que van mucho más allá de lo cognitivo. Y, de esta manera, pueden constatar que el periodo universitario aporta a los estudiantes mejoras en muy diferentes ámbitos: las competencias en las diversas disciplinas, el desarrollo moral,

las actitudes y valores, la identificación con la carrera, la mejora de sus expectativas profesionales y, a la postre, la calidad de vida.

La formación de los estudiantes resulta, pues un proceso complejo y que incluye muchas dimensiones. El problema radica en saber si las instituciones y el profesorado que tienen encomendada su formación están en condiciones de ofrecérsela. Según Naranjo (2009), a pesar de la reconocida esta importancia que la pedagogía universitaria concede a este tipo de habilidades de pensamiento crítico, las actuales condiciones de la enseñanza universitaria incluyen actitudes y prejuicios que juegan a favor de este tipo de formación. Sternberg (1987) recopila algunas de las ideas extendidas entre el cuerpo docente que resultan incongruentes con el planteamiento de una formación caracterizada por el pensamiento crítico realizadas:

Creer que no tienen nada que aprender de los estudiantes.

Pero parece obvio que por mucho que los docentes posean mayor conocimiento y una capacidad analítica superior a la de sus estudiantes, siempre deben estar en disposición de aprender de ellos. Incluso, cabría señalar que es poco probable que alguien sea crítico si no es capaz de ser receptivo y estar atento a lo que se dice o hace a su alrededor.

Creer que la resolución de los problemas es competencia del profesor (para no perder tiempo).

Lo que subyace a esta idea errónea es que se ahorra tiempo si es el profesor quien aborda el problema, lo entiende, lo resuelve y se lo cuenta a los estudiantes.

Creer que existe un 'programa específico' para enseñar pensamiento crítico.

Evidentemente, el pensamiento crítico y la resolución de problemas se puede fomentar por muchos medios y no sólo por uno, pero no se trata tanto de un programa, sino de acostumbrarse a proceder de una determinada manera en los diversos contextos y disciplinas que forman el currículo formativo.

Creer en la importancia crucial de obtener una respuesta 'verdadera'.

Para el pensamiento crítico lo importante no es tanto la respuesta obtenida como el proceso que se sigue para obtenerla, lo que hay detrás de esa respuesta.

Creer que la discusión es un medio para conseguir un fin,

Sin embargo, poner en marcha una discusión puede ser un fin en sí mismo, es el propio proceso de debatir el que resulta clave para favorecer el pensamiento crítico.

Creer que existe una forma 'correcta' de pensar que puede ser medida y alcanzada como un estado final, un logro que se sostiene a sí mismo.

Pero nuestro pensamiento no funciona así, requiere una realimentación constante. No es un estado que se mantiene sino una cualidad siempre susceptible de ir mejorando. Algo sin 'metas estáticas' que deban ser alcanzados y mantenidos.

Creer que si queremos que nuestros estudiantes piensen críticamente hemos de enseñarles explícitamente, como un punto más del programa, a pensar críticamente.

El pensamiento crítico es una forma de proceder, no el dominio de unos contenidos sobre pensamiento crítico. En la mayoría de ocasiones, es el propio estudiante el que aprende a hacerlo: inicialmente de forma más titubeante y, poco a poco, de forma más refinada. El profesor sólo es un facilitador de este proceso. En cualquier caso, el estudiante crítico lo será a su propia manera, probablemente, muy diferente a la de sus profesores.

Pensar críticamente o acostumbrarse a aprender no de forma memorística sino a través de la resolución de problemas son metas importantes en la formación de los estudiantes. Pero se trata de una cualidad que no es transferible, no es algo que los docentes puedan traspasar a sus estudiantes como pueden hacerlo con una información estándar de sus disciplinas. Se trata de una disciplina mental, de un estilo sostenido de pensamiento que se alcanza a través de su uso y su perfeccionamiento permanente (algo parecido a lo que hacen los atletas con su cuerpo). Es cierto que, para desarrollar y mejorar las capacidades de pensamiento crítico de los estudiantes dentro de un contexto universitario se han desarrollado estrategias y programas de diferente naturaleza. Pero, aunque incluye el conocimiento de ciertos contenidos que ayudan a entender de qué va el pensamiento crítico y la resolución de problemas, la competencia en este ámbito va más allá de esos contenidos y se basa, sobre todo en la práctica. En nuestra tesis, hemos querido prestar una especial atención a este componente, traducéndolo en una denominación genérica: los desafíos intelectuales. Hemos cuestionado tanto a

estudiantes como a docentes si la docencia que vivían y practicaban contenía desafíos intelectuales

1.3.3 Las dimensiones del perfil de estudiante

Es importante, tener en cuenta las variables asignadas al rol estudiantil. Según, Zabalza (2002) son muchos los aspectos de los alumnos que actúan como factores cruciales en los logros de un buen aprendizaje: las variables demográficas y sociales (edad, sexo, procedencia geográfica, y social, recursos económicos, etc.), variables de la formación previa (tipo de financiación del centro educativo anterior, la admisión según el sexo, por la evaluación para el ingreso en la institución, por el número de estudiantes, por la figura del tutor, por el nivel de estudios, por la cantidad de horas, tipo de curriculum, etc), y variables inter e intrapersonales (el nivel de expectativas y de motivación para la enseñanza, la orientación vocacional hacia la profesión, el esfuerzo, etc). Gran parte de la investigación dedicada a esclarecer cuales son los factores que influyen sobre el aprendizaje de los alumnos han destacado la vinculación de este con variables muy diferentes entre sí, algunas de ellas externas como el nivel socioeconómico, el sexo, la edad, el barrio de residencia o procedencia geográfica, etc. (Casanova, Cruz, de la Torre & de la Villa, 2005; Eamon, 2005; Jones y White, 2000), otras internas como las expectativas, la formación previa, los estilos de aprendizaje, el esfuerzo, etc. (Entwistle y Ramsden, 1983; Marton y Saljö, 1984; Wittrock, 1986; Lizzio, Wilson y Simons, 2002; Trillo, 2003; Zhang, 2004; Pescarella y Terenzini, 2005; York, 2006; Pozo y Pérez Echeverría (2009); Taylor y Parsons, 2011; Bain, 2014)

Para facilitar un análisis más específico de cada una de esas dimensiones (de aquellas que más incidencia tienen en nuestro trabajo) podríamos diferenciar varias miradas en torno a la figura del estudiante universitario: el estudiante como sujeto; el estudiante como persona; el estudiante como aprendiz. Curiosamente la legislación y las consideraciones y normativas institucionales suelen utilizar casi en exclusiva la consideración del estudiante como aprendiz, olvidándose o marginando las otras miradas que, sin embargo, resulta muy importantes.

1.3.4 El estudiante como sujeto

En un apartado anterior hemos analizado la evolución de del estudiantado como clase social con sus picos de relevancia política en el 68 y sus apariciones puntuales en momentos de crisis como la que está sucediendo en estos momentos en Chile o Hong Kong. Tampoco habría que restar importancia al peso que los movimientos estudiantiles han ido teniendo en el crecimiento exponencial de ONGs de diverso signo y en la reciente revolución en torno al cambio climático. Pero en esta primera consideración sobre la multidimensionalidad de la figura del estudiante quería referirme a lo que supone considerarlo como sujeto.

No es fácil definir qué significa *sujeto* en el contexto educativo. El DRAE plantea muchas definiciones que resultan contrapuestas, al igual que lo es la propia etimología de la palabra. Sujeto viene de, latín *sub* (debajo de) – *iacere* (poner, arrojar). Lo que es congruente con la evolución hacía la idea de “sujetar” o “estar sujeto”, pero supone todo lo contrario de lo que, desde la filosofía, la psicología o la educación podemos entender como sujeto. Sujeto aparece para nosotros como lo contrario de objeto, aunque como seres humanos también podemos ser considerados objetos y tratados como tales. Pero, en tanto que sujetos, somos seres pensantes y originales. Ser sujeto (y ser respetado como tal) es lo que nos hace ser lo que somos, seres con identidad propia, con deseos, necesidades y capacidades diferenciados. La condición de sujetos solo puede ser predicada de los seres humanos y debe hacerse así en relación a todos nosotros.

La primera proyección de este concepto y valor sobre la educación es nuestro derecho a ser considerados como seres individuales con características propias. A que se respete nuestra capacidad de pensar y de elegir, nuestro derecho a construimos un proyecto de vida que se acomode a nuestras capacidades y, en la medida de lo posible, a nuestros sueños. Contrariamente a esta dimensión que nos reconoce como sujetos con identidad propia y diferente a los otros sujetos, la educación ha tendido, por lo general, a considerarnos como grupo y a hacer ofertas formativas dirigidas a grupos a los que se considera virtualmente homogéneos. Es decir, todos tienen que hacer las mismas cosas, adquirir los mismos aprendizajes, seguir el mismo proceso y al mismo ritmo, al margen de cuáles sean sus características, sus capacidades, sus deseos. De ahí, las crecientes demandas por currículos más abiertos, por otorgar mayor espacio a las opciones y dar la

posibilidad de elegir a los estudiantes. Esta apertura está a la base de muchos nuevos enfoques educativos: instituciones inclusivas; currículos abiertos o contruidos con un fuerte peso de la opcionalidad (troncales-comunes-optativas; *maior and minor*); carreras basadas en créditos de diversos tipos, etc.

En el caso de los estudiantes universitarios, hemos de considerar, además que estamos ante sujetos adultos (Zabalza, 2002, pag. 187 y ss), esto es, no son niños de Primaria o adolescentes de Secundaria. Son chicos y chicas de 18 años en adelante a los que ya la ley reconoce el derecho a votar, a casarse y formar una familia, a desarrollar actividades laborales y sociales, etc. Añadamos a ello, que, a esa edad tienen, ya una mochila formativa y de experiencias vitales amplia (al menos 12 años de enseñanza obligatoria a sus espaldas). No puede ser que lleguen a la universidad y sigan siendo considerados como sujetos sin capacidad de toma de decisiones en su formación porque todas las decisiones ya fueron tomadas por otros. Siguiendo con el razonamiento de Zabalza, la idea de que los estudiantes universitarios son sujetos adultos nos conduce a entender que esa condición compromete tanto a las instituciones académicas como a los docentes y los propios estudiantes a hacer posible que:

Los estudiantes participen en los órganos de gestión y toma de decisiones (democratización de la enseñanza).

Los estudiantes puedan desarrollar intereses profesionales propios (es decir, partir de la idea de que saben lo que quieren ser, que tienen un proyecto de vida).

La vida académica no ahogue los otros espacios vitales en los que los jóvenes han de moverse: su vida social y amorosa; su desarrollo personal, deportivo y cultural; su vida familiar; su trabajo (si lo necesitan).

Los estudiantes puedan demostrar, como jóvenes que son, su capacidad transformadora del contexto universitarios, asumiendo responsabilidades y compromisos con ellos mismos, con la institución y con sus compañeros de estudio: tutorías entre iguales, nuevas metodologías como el *“flipped learning”*, comisiones de innovación, etc.

El estudiante como persona

Esta segunda mirada sobre los estudiantes nos ayuda a situar su figura tanto dentro como fuera de las aulas académicas. Sirve para distinguirlo de su rol como estudiante. Al final,

los estudiantes son seres sociales que nacen y viven en un contexto, que siguen unas pautas de desarrollo y socialización determinadas y que, al final, se convierten en ciudadanos integrados en un entorno social en el cual van a desempeñar diferentes papeles (no solo van a ser profesionales de algo). No sin controversias, los estudios sobre la universidad comienzan a tratar la institución universitaria no solo como una institución en la que se enseña y aprende sino como un entorno en el que se vive. Eso significa que la universidad tiene que ver no solamente con la instrucción de los aprendices, sino, también, con su salud, con su vida social, con sus valores, con su crecimiento personal. Y, a la postre, con su felicidad.

Trataremos aquí los dos primeros grupos de variables, demográficas y sociales y las formativas previas, ya que las variables inter e intrapersonales las trabajaremos en el apartado relación profesor-alumno. Los movimientos feministas están poniendo en primer plano este tipo de consideraciones a las que las tradiciones académicas prestaban escasa atención. Y se trata de una mirada que afecta tanto al estudiantado como al profesorado.

Han sido los estudios sobre el *engagement* estudiantil, los que han ido explicitando evidencias de cómo los entornos universitarios acaban afectando de manera relevante a los estudiantes tanto en lo que se refiere a su aprendizaje como en lo que se refiere a su vida en general (Astin, 1993; Friedicks y Blumenfeld, 2004; Pescarella y Terenzini, 2005; NSSE, 2008).

Uno de los aspectos relevantes de esta perspectiva es el bienestar psicológico de los estudiantes (Csikszentmihalyi, 2003; Salanova et al, 2005; Gruber et alii, 2010; Zaheer y Rehman, 2010). A partir de los trabajos clásicos de Maslow, Rogers y Erikson, Ryff (1989) planteó su modelo de bienestar psicológico de los estudiantes (*psychological well-being: PWB*), aunque hay que reconocer que este concepto tuvo mayor presencia en la investigación que en la organización material de las universidades. El PWB se concretaba en 6 factores: (1) la autonomía y capacidad de toma de decisiones; (2) dominio del entorno; (3) búsqueda de oportunidades para el crecimiento personal; (4) posibilidad de mantener relaciones positivas con los otros; (5) tener el sentimiento de poseer un proyecto de vida; (6) mantener un sentimiento de auto-aceptación y un pensamiento positivo. En los años 2000 apareció otro concepto interesante vinculado al bienestar de

los estudiantes: the *thriving* student. Un término fantástico en inglés que combina el bienestar, la fortaleza y el éxito. El estudiante exitoso y afortunado, incluso feliz. Schreiner (2010) los describe como aquellos estudiantes que:

“no solo tienen éxito académico, sino que también experimentan un sentido de comunidad y un nivel de bienestar psicológico que contribuye a su persistencia en la graduación y les permite obtener el máximo beneficio de estar en la universidad” (p.4)

Ese estado de agrado y felicidad que muchos egresados mencionan cuando hablan de su época universitaria y que dependía tanto de sus propias características personales como de las excelentes condiciones del entorno universitario en el que estudiaron que propiciaron en ellos una implicación plena tanto en el ámbito académico, como en el social y el personal. Se trata de un concepto muy vinculado a los estudios sobre el *engagement* estudiantil. Este tipo de estudios han podido demostrar la relación entre las condiciones ambientales (desde las infraestructuras hasta los horarios y disposiciones organizativas; desde la disponibilidad de espacios hasta las dinámicas afectivas y el clima social del campus) y aspectos relevantes vinculados a la satisfacción de los estudiantes: la madurez psicológica, la implicación a los estudios, el sentimiento de pertenencia a la institución (Singh y Widing, 2015). Lo interesante para nuestra tesis de estos estudios es que se toma una perspectiva amplia del escenario universitario, basada en la “adaptation-level theory” Helson (1964). En esa teoría, la satisfacción se vincula no solamente a los productos logrados, sino, también, al contexto y a los propios individuos. Es una triple referencia que nos ayuda a entender mejor lo que sucede con las expectativas mutuas en el ámbito de las relaciones interpersonales.

1.3.5 El estudiante como aprendiz

La tercera mirada sobre el ser estudiante universitario tiene que ver con su status de aprendiz. Es la cara social que siempre ha aparecido en primer lugar cuando se habla de estudiantes. Y eso, pese a que se trata de una denominación que con el paso del tiempo se ha ido diluyendo al integrar posiciones y contextos múltiples como escenarios formativos. Tradicionalmente se veía al estudiante como al joven que acudía cada

mañana a las aulas donde el profesor o profesora que le tocara le enseñaría cosas desconocidas para él. Y lo haría desde una posición personal e institucional de poder: el poder de quien sabe, el poder de quien decide y organiza, el poder de quien maneja mecanismos administrativos que pueden permitirte progresar y tener éxito o fracasar y quedarte estancado. Afortunadamente, las cosas han ido cambiando y hoy en día los aprendices ni son todos jóvenes, ni se pasan el día de aula en aula (los escenarios formativos son cada vez más variados, incluyendo los lugares de prácticas externas, los intercambios internacionales, las prácticas de campo, etc.), ni el profesorado posee el control pleno de los mecanismos de éxito o fracaso. Podríamos decir, en resumen, que el estatus de estudiante ha ido mejorando y su papel académico ha ido tomando relevancia.

Ser estudiante universitario es una etapa central en el proyecto de vida de algunos jóvenes privilegiados, pero no es tarea fácil (Trillo, Zabalza, Vilas, 2017). En su desarrollo influyen factores de muchos tipos, como ya hemos ido señalando en los apartados anteriores. Centrándonos en la dimensión que ahora estamos revisando, el estudiante como aprendiz, podemos destacar tanto factores exógenos (las variables demográficas y sociales), como factores endógenos (las características de los sujetos, la formación previa) y factores institucionales (las exigencias curriculares y los recursos disponibles).

Variables demográficas y sociales: Entre las que se encuentran la edad, sexo, la procedencia geográfica y social, y los recursos económicos. Ya hemos hecho mención a estas cuestiones en apartados anteriores. La cuestión a destacar en este apartado es la progresiva heterogeneidad del estudiantado. La globalización ha supuesto un desbordamiento generalizado del *habitus* convencional de los cursos. Si ya era difícil acomodar las explicaciones a un supuesto “estudiante tipo” en las clases, tal pretensión resulta ya del todo imposible. Las aulas se llenan de estudiantes de diversas edades, diferentes lenguas, distintos niveles de formación previa en la materia (algunos sin formación alguna al respecto), diversas experiencias escolares en cuanto a las competencias básicas, etc. Fielden (2001), escribe que el profesorado deberá atender a estudiantes cada vez más diversos y, por tanto, deberán hacerlo con muy diferentes metodologías y tecnologías docentes. Orígenes socioeconómicos diferentes, edades más avanzadas, ritmos de vida más agitados y situaciones de contraste cultural entre otras (Mercado, 2001). Actualmente, los docentes dan clases a una muestra poblacional que,

en su mayoría, podrían agruparse en la categoría de “generación X”. Esta designación parte de la novela con ese título del canadiense Douglas Coupland (1991) que utilizó este concepto para describir a una generación de jóvenes que rompía con las pautas y costumbres anteriores, y que era la primera generación que vivía el impacto del acelerado desarrollo de los nuevos medios de comunicación.

Variables personales de los estudiantes. Si ya hemos señalado en el punto anterior que la característica general del estudiantado es su heterogeneidad, poco cabe concretar sobre sus características personales puesto que todo el elenco de características está abierto dado que la población es amplia y variada. Es obvio que características personales como la inteligencia, la motivación y perseverancia, el autoconcepto, la capacidad para diferir satisfacciones, el esfuerzo, la asertividad, la resiliencia, etc. constituyen un equipamiento personal que mejora las perspectivas de un buen aprendizaje en la universidad (Lightsey, 2006). Michavila y Calvo (1998; pp. 201 y ss.) diferencian entre varios modelos de estudiante que podemos encontrar en la universidad actual. El primero sería el papel tradicional del estudiante universitario como *paciente*. Es aquel en el que el sujeto es receptor de la acción socioeducativa, su función está subrogada a la autoridad, poder y control de los profesores. La actitud del estudiante es pasiva o sumisa, “se limita a incorporar las piezas de información que se le suministran en las clases o a través de otros medios y a seguir las normas y reglas impuestas por las autoridades universitarias. La progresiva democratización de la institución universitaria y el incremento de poder de los representantes de los estudiantes está socavando por una parte este modelo, mientras que por otro la progresiva conciencia de la universidad como algo más que una institución dispensadora de información también implica considerar a los estudiantes como algo más que meros receptores de esta información” (Naranjo, 2009). Bain (2014) insiste mucho en este tipo de variables de los estudiantes, aunque saliéndose de las tradicionales denominaciones de características muy cognitivas o de personalidad. Un buen estudiante, para Bain, (asumiendo que cada uno/a lo es a su manera) es aquel que es curioso, el que sabe organizarse bien, que aprende a aceptar el fracaso, que es capaz de encontrar fuerza y ánimos incluso en los momentos malos, el que se arriesga, el que es capaz de tomar decisiones por su cuenta.

El componente interactivo en la docencia universitaria

Este grupo de aspectos psicológicos y actitudinales de los estudiantes no lo hemos tenido en cuenta en nuestra investigación, aún siendo conscientes de que las características personales de los estudiantes (y de los docentes) son un factor clave a la hora de establecer relaciones interpersonales. Al tratarse de contextos relacionales reducidos y duraderos la compatibilidad e incompatibilidad de caracteres y temperamentos, las filias y fobias sobrevenidas, los comentarios recibidos, etc. constituyen un componente definidor de los estilos de relación que se producen.

Variables de formación previa: Porto (1994), Shanahan y Meyer (2003), y Mejía y Gargurevich (2008), entre otros autores señalan que una de las variables más importantes vinculadas al rol estudiantil, son las características académicas de la institución escolar de procedencia. Los centros educativos previos a la universidad se pueden categorizar por muy diferentes factores: la financiación, la admisión según el sexo, por la evaluación para el ingreso en la institución, por el número de estudiantes, por el peso de las tutorías, por el nivel de estudios, por la cantidad de horas, por el currículo, etc. Cada uno de dichos factores condiciona directa o indirectamente el tipo de población que accede a ella y, podría hacerlo sobre su nivel de rendimiento académico. Especial importancia adquiere la diferencia entre instituciones públicas y privadas (más clara en Brasil que en España, donde la dicotomía se rompe por la existencia de centros concertados). También resultan importantes las instituciones de origen (sobre todo, donde se cursó la secundaria) por su incidencia en los resultados que los estudiantes obtienen en los procedimientos que las instituciones universitarias emplean para regular el acceso a los estudios superiores. Especial importancia ha adquirido en la literatura sobre estudiantes universitarios la consideración de los estudios de los padres: hasta tal punto que se han establecido apoyos especiales para los estudiantes universitarios de primera generación por las particulares dificultades que suele representar para ellos la cultura académica universitaria (Davis, 1980).

Número de estudiantes en el centro: Tanto el número de escolares por grupo y por docente (ratio alumnos/grupo/docente) como el de docentes por grupo (ratio profesores/grupo) repercuten muy significativamente en la calidad de la enseñanza (Wood y Tanner, 2012).

Peso de la figura institucional del tutor: Según Ortiz Ocaña (2009), “El tipo de tutoría también es un factor a tener en cuenta. Existen centros donde el tutor no pasa de ser un profesor al que se le asigna una o más horas de tutoría para completar su carga lectiva, mientras en otros se cuenta con todo un sistema tutorial, donde el tutor es una persona a dedicación exclusiva de un aula con un seguimiento personalizado de cada uno de sus alumnos” (47).

Cantidad de horas y currículum: Debemos mencionar que la concepción de currículum ha ido variando a lo largo del tiempo y en función del tipo de respuesta educativa que la escuela tenía que ofrecer. Los currículos institucionales pueden variar tanto en su contenido, como en su organización o en los énfasis que se ponen en unos aprendizajes u otros. En el caso español, la presencia de un currículo oficial muy amplio dificulta las variaciones posibles en los centros educativos de secundaria (aunque ya comienzan a abrirse líneas de diferenciación a través de proyectos variados tipo STEM (Ciencias, Tecnología, Ingeniería, Matemáticas) o aquellos que incluyen una saturación especial en idiomas, etc. No parece haber una correlación directa entre cantidad y calidad, pero la superioridad de la primera de estas variables, influye necesariamente en el resto de los factores.

1.3.6. El estudiante como miembro de la comunidad académica

El estatuto institucional de las universidades afecta, de manera clara, al propio estatus que los estudiantes van a tener en su seno. Para las universidades públicas, pagadas con dinero público, el estudiante es un ciudadano que accede a ellas para dar cumplimiento al derecho a la educación que le asiste. Las universidades cumplen, así, una función social. En el caso de las universidades privadas, que se mantienen a partir de los pagos de sus estudiantes, estos adquieren un carácter diferente. Por una parte, adquieren una acreditación que les capacitará para ejercer la profesión a la que aspiran (lo que es un derecho), pero, a la vez, pagan por ello, lo que les convierte en usuarios de un servicio y, en alguna manera, clientes de una empresa (que, a su vez, precisa tener alguna ganancia para poder subsistir). Actualmente, se ha fortalecido esa tendencia a lo privado en universidades norteamericanas y europeas que consideran al alumno un cliente,

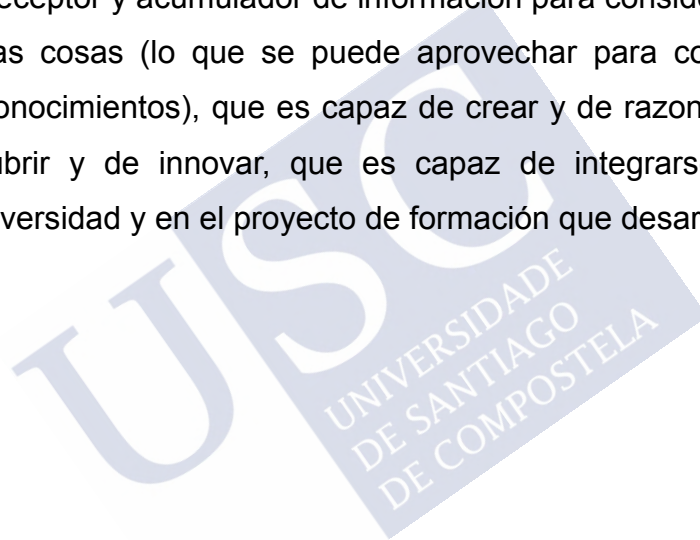
convirtiendo así algunas universidades en empresas formativas multinacionales. Se transforma, por tanto, la idea de estudiante pasivo (receptor de conocimientos) a estudiante activo (seleccionador de preferencias en las estructuras y los servicios). Desde esta visión, es innegable que el estudiante no solicita, sino exige, y, por lo tanto, la universidad debe adaptarse tanto a la legislación vigente, en lo que se refiere a la naturaleza y exigencia de los estudios, como a las peticiones de sus clientes. Si la Universidad cuestionara las solicitudes de los alumnos e incluso llegara a ignorarlas, se vería avocada al fracaso, pues en un sistema de autofinanciación se depende de la demanda y si decides obviarla, sobreviene el suicidio económico como resultado inmediato. En ambos casos, los estudiantes necesitan asumir un rol activo y no pasivo. En el caso de las universidades públicas porque obtener una buena formación es su derecho y, por tanto, las reivindicaciones adquieren una razón política y social; en el caso de las universidades privadas porque ellos y ellas han pagado por obtener una buena formación y si la universidad no se la ofrece está cometiendo un fraude por el que pueden ser demandadas.

Analizando los pros y contras de esta visión, nos encontramos con que los estudiantes pueden ser generadores de sus propias decisiones, teniendo más influencia que nunca en la vida académica. Ya no se ofrece la posibilidad de obviar al alumno, ni de situarlo bajo una espada de Damocles de difícil asunción. Sin embargo, los aspectos negativos que pueden conllevar estos pensamientos son numerosos y diversos.

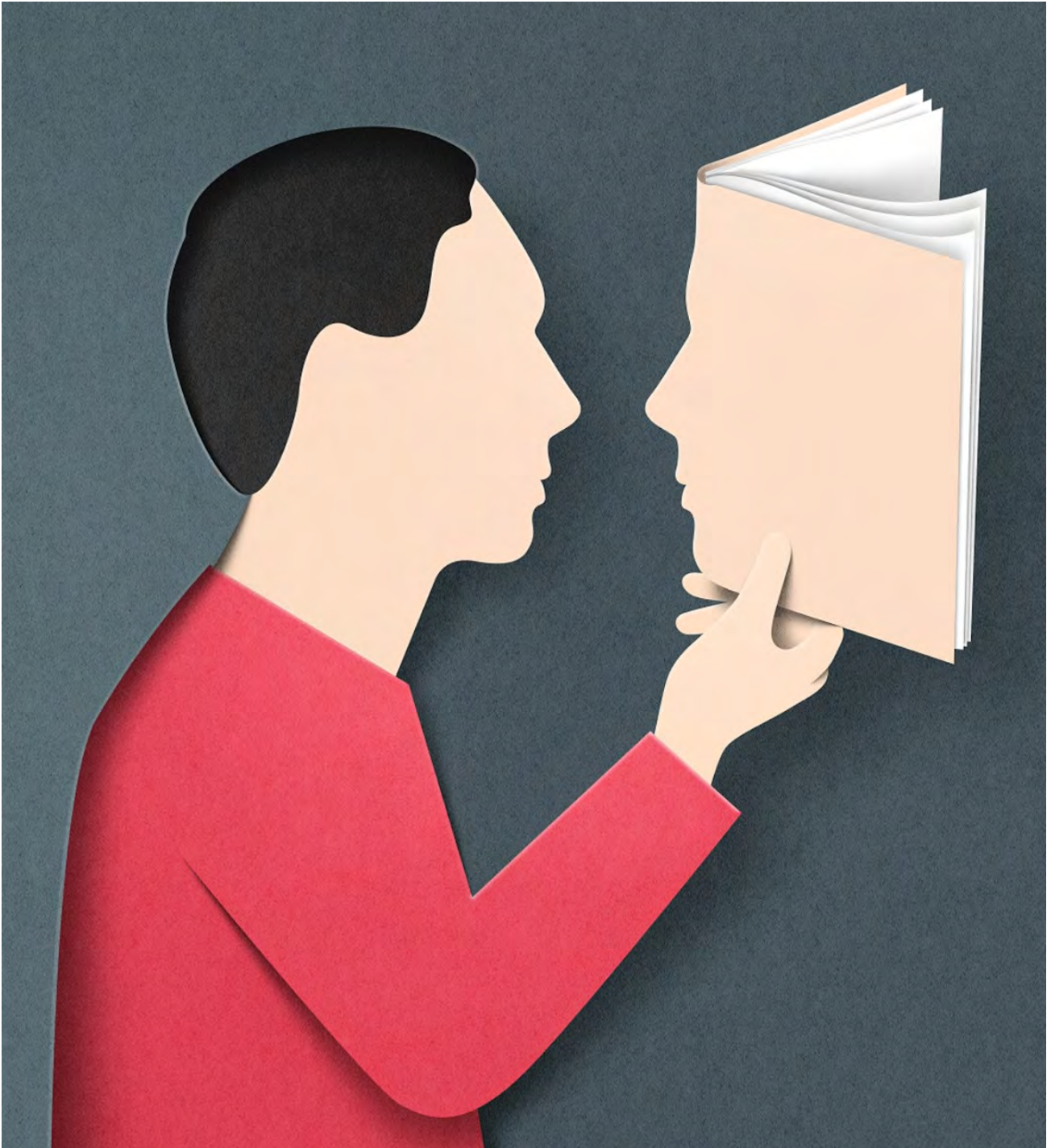
Claro que los estudiantes son solamente una parte del sistema universitario. Que ellos soliciten algo no significa que la institución deba dárselo sin más. En este caso, ni siquiera en las universidades privadas vale aquello de que “el cliente siempre tiene razón”. Para comenzar, podríamos encontrarnos con una valencia negativa entre exigencias y razonabilidad o beneficio. Que un beneficiario o cliente solicite “algo”, no lleva consigo que ese algo sea positivo para él o incluso que, en nuestro ámbito, genere una enseñanza de calidad en las instituciones universitarias. Según Naranjo (2009), “Podemos caer en una posición extrema, en la que las deficiencias en el proceso de enseñanza-aprendizaje (y, en último término, el fracaso de algunos estudiantes) sean sistemáticamente atribuidas a la institución universitaria (a su organización, a sus profesores, etc.) sin tener en cuenta,

también, la responsabilidad del propio estudiante en ese sistema interactivo que es la Universidad”(112).

En resumen, la pedagogía universitaria actual tiende a considerar al estudiante como uno de los actores de la comunidad universitaria. Es un actor en un contexto en el que no solamente recibe sino que también da, no solo obedece sino que toma decisiones. Esta visión nos lleva a considerar al estudiante con un papel activo en la vida universitaria, protagonista de su propio proceso de aprendizaje y, en parte, en el de sus colegas. De ello se deriva la necesidad de una dinámica participativa y coordinada de actuación entre todos los agentes implicados en la misión formativa de la universidad. Se pasa así de ver al estudiante como receptor y acumulador de información para considerarlo como un actor que ya sabe muchas cosas (lo que se puede aprovechar para construir, desde esos cimientos, nuevos conocimientos), que es capaz de crear y de razonar críticamente, que es capaz de descubrir y de innovar, que es capaz de integrarse en la comunidad académica de su universidad y en el proyecto de formación que desarrolla.



1.4 El contenido de la enseñanza



El componente interactivo en la docencia universitaria

El tercer vértice del triángulo que constituye la base estructural de la docencia universitaria se refiere a los contenidos. Nuestra tesis no entra a considerar ese componente salvo como una variable independiente que nos ayude a desagregar los datos generales obtenidos en función de las cinco grandes áreas científicas. Pero, en cualquier caso, el foco está puesto en las relaciones interpersonales entre docentes y estudiantes. Nuestro recorrido por este punto, será, en consecuencia, breve.

La palabra contenido nace del verbo contener, derivado del término latino *continere*. Continere posee una lectura pedagógica que está vinculada a la idea de mantener unido, atado; de encerrar, abarcar, incluir; y, también, guardar, encerrar, conservar. Lo que se contiene (en el programa), lo que está dentro (de la información que ofrecemos a nuestros estudiantes), lo que se incluye (en el programa a desarrollar), lo que está unido (y por tanto da coherencia al trabajo docente). Es por ello, que el contenido es uno de los elementos que tanto puede abrir como cerrar los procesos educativos; puede tanto convertirse en un espacio de toma de decisiones por parte del docente (componente variable del currículo), como instituirse como algo inalterable e impuesto por los programas oficiales (componente invariante del currículo). Los modelos curriculares oficiales suelen tender más hacia la clausura que a la apertura y, con ello, lo que resulta es que se limitan las acciones que pueden llevar a cabo los actores educativos del sistema universitario. Programas prescriptivos en lo que se refiere a los contenidos acaban produciendo disfunciones en la dinámica didáctica pues, al tener que abarcar todos los temas contenidos en los programas, resulta imposible en la práctica pretender introducir innovaciones que busquen acomodar la enseñanza al contexto en que se lleva a cabo.

Desde el punto de vista de la formación, los contenidos tienen que ver con ese capital cultural y técnico que se pretende transmitir a los estudiantes a través de la enseñanza (Marhuenda, 2000). Es el qué de la formación, el conocimiento y las herramientas que los estudiantes tienen el derecho a adquirir a lo largo de su paso por la universidad. Y juegan un papel tan importante en el sistema curricular que, con frecuencia tienden a identificarse con él: currículum es el conjunto de disciplinas que se trabajan en una carrera. Para Gvitz y Palamidessi (1998) definir un contenido a enseñar es constituir un objeto, empezar a organizar el qué de lo que se transmitirá a los estudiantes. El contenido a enseñar es una

indicación explícita respecto de algo que debe ser intencionalmente presentado a los alumnos. El contenido a enseñar existe porque, en medio de la complejidad de la tarea de enseñanza, es preciso tener objetos identificados, secuenciados y ordenados por medio de algún tipo de clasificación. Para poder transmitir algo con cierta eficacia es preciso seleccionar una información e integrarla en un formato que la contenga y le dé unidad y sentido (y ese es el papel de las disciplinas). El problema radica en que seleccionar contenidos formativos implica dos procesos contrapuestos: elegir y desechar. Dado que el universo de contenidos disponibles tiende al infinito, el proceso de selección implica que tomo algunos de esos contenidos y, a la vez, dejo fuera del proyecto los demás. Y en torno a ese dilema han rondado los mayores debates curriculares de los últimos años, que se incluye y qué no en los contenidos formativos del currículo universitario.

En el marco institucional y formativo en el que nos movemos en este trabajo (la universidad y las relaciones entre docentes y estudiantes), los contenidos pueden leerse en dos niveles diferentes: (a) un nivel macro en el que nos referiríamos al conjunto de disciplinas y experiencias formativas de una carrera o programa de estudios (incluyendo tanto el grado, como el máster o el doctorado); (b) un nivel micro en el que se incluyen cada una de las disciplinas o experiencias formativas singulares por las que los estudiantes transitan. Con respecto al *nivel macro* (los contenidos de la titulación) lo que cabe resaltar es que su dinámica se juega más en el nivel institucional que en el más estrictamente didáctico. Las fuentes de toma de decisiones y los agentes que participan en ellas pertenecen más a la categoría de “niveles políticos” que a la de “espacio docente”. Incluso aunque sean docentes quienes desarrollan el proceso, su papel se juega más en el ámbito de las políticas educativas y de la representación institucional que en el de las actuaciones docentes. Como señaló en su día Fernández Pérez (1994, pag. 468 y ss.), las fuentes curriculares que marcan la elección de contenidos de los planes de estudio son cuatro: (1) las necesidades sociales; (2) las exigencias de los saberes científicos y tecnológicos; (3) los destinatarios (en la que el autor incluye solamente a los estudiantes, pero que en nuestro caso, al tratarse de la universidad, hemos de incluir también a quien han de recibir a nuestros estudiantes como profesionales: los empleadores, los “stakeholders” tanto privados como públicos; y (4) los criterios pedagógicos que marcan criterios y valores a sumar al proyecto formativo que cada

institución (todos aquellos contenidos formativos que trascienden el contenido formal de las disciplinas). Que las cosas pudieran hacerse así, no significa que sea así como se hacen en la práctica. La realidad es que las instituciones universitarias definen sus propuestas formativas a través de procedimientos más formales y burocráticos, siempre atentas a los requisitos que las Agencias acreditadoras exigen.

En el plano más restringido de las actuaciones docentes, la definición de los contenidos surge a través de otros procesos de menor espacio decisional. Si los agentes curriculares a nivel macro son la Administración Educativa (ésta en un antes, la legislación aplicable, y un post, los procesos de acreditación de los títulos) y las propias instituciones académicas; a nivel micro, la responsabilidad de las decisiones suelen descender al nivel individual o, en ocasiones, a nivel de departamento. Pero, tanto en un caso como en el otro, lo importante de este segundo espacio de decisiones curriculares es que son decisiones supeditadas a las ya adoptadas en los niveles anteriores. Por lo tanto, los docentes no son libres de incluir unos contenidos u otros en sus programas. Tienen que atenerse a lo ya explicitado en los programas macro. Esta subrogación no tiene que ser negativa (puesto que es la forma de garantizar coherencia en el proyecto formativo global), salvo que la rigidez se lleve al extremo como sucede con frecuencia. Si el profesorado tiene que atenerse de forma literal a lo especificado en el plan de estudios (las famosas fichas de las materias), su capacidad como agente curricular se ve muy disminuida y la posibilidad de adaptarse, siquiera parcialmente, a las características de cada grupo, desaparece (Gimeno, 1989). En cualquier caso, las tareas docentes sobre los contenidos se refieren no solamente a la *selección* de los mismos (aspecto debilitado en los nuevos formatos curriculares españoles, como acabamos de mencionar), sino a su *organización* y a la forma de *abordarlos* (Zabalza, 2015)

Por otra parte, los contenidos de la enseñanza poseen características diferenciadas en función de su naturaleza y su nivel de especialización. Como señalaba Zabalza (2007) “aprender en Bellas Artes es bien diferente de hacerlo en una Ingeniería o en un curso de Idiomas extranjeros. Los contenidos imponen condiciones a la enseñanza, pero no tantas como, a veces, se presupone. Muchas de las exigencias vinculadas en la actualidad a los contenidos de las carreras (extensión y dificultad de los programas, modos de organización de los temas, tareas vinculadas a las materias, etc.,) pertenecen más a las

tradiciones académicas de los diversos grupos docentes o a las posturas de poder ejercidas sobre el currículo desde el ámbito profesional (la libertad de cátedra, las presiones desde el espacio exterior por los colegios profesionales o los empleadores sobre el espacio didáctico) que a las exigencias necesarias derivadas de los contenidos disciplinares” (p. 502).

1.4.1 Variables didácticas que influyen en el contenido

Los criterios empleados en la selección de contenidos. En esta sociedad del conocimiento en la que nos movemos, el hecho de disponer de incontables contenidos disponibles es una condición valiosa de nuestro tiempo, aunque constituye una dificultad obvia a la hora de proponer itinerarios formativos, pues muchas veces resulta inabarcable poder estar al día en todo lo que se pone a nuestro alcance. Así que uno de los aspectos principales que el profesor debe de seguir se basa en la selección de contenidos nucleares en la disciplina y en la concepción de la realidad del estudiante.

La selección de contenidos tiene mucho que ver con la estructura epistemológica que poseen los proyectos formativos: en función del tipo de formación que se pretenda ofrecer (conocimientos teóricos o prácticos; memorísticos o aplicados; especializados o genéricos; sectoriales o interdisciplinares, etc.). Sería ingenuo pensar que todos los contenidos poseen las mismas virtualidades formativas o similares exigencias para la comprensión de lo que en ellas se expone. Como ya hemos señalado en un punto anterior, la selección de contenidos va estrechamente ligada a la intencionalidad formativa que se otorgue al diseño curricular. Esa intencionalidad, que actúa como marco de referencia de las propuestas curriculares, está supeditada al enfoque epistemológico desde el que se actúa. La pedagogía clásica había diferenciado entre enfoques logocéntricos, psicocéntricos y sociocéntricos. Los primeros trataban de respetar la lógica interna propia de cada disciplina: la selección se hace en función del nivel de relevancia que cada contenido tenga en el espacio disciplinar al que pertenece; el enfoque psicocéntrico maneja criterios que ponen en primer lugar a los individuos con los que se trabaja: la selección de contenidos se basa en priorizar aquellos que puedan ser de mayor interés para los sujetos, aquellos que puedan impactarles más, aquellos que puedan serles más útiles; en tercer lugar, los enfoques sociocéntricos funcionan en base a las prioridades establecidas por el contexto social: la selección se hace en función de lo que

pueda ser más importante o más valorado o más requerido en un momento social determinado. Estos tres enfoques pueden aplicarse tanto a los niveles macro de selección de contenidos, es decir, cuando se diseña un plan de estudios, como a los niveles micro, cuando los docentes establecen la programación de la materia que imparten. En lo que a la universidad se refiere, parece claro que los enfoques sociocéntricos han resultado hegemónicos en lo que a los niveles macro se refiere. Y lo mismo ha sucedido con el enfoque logocéntrico en lo que a los niveles micro se refiere. Los planes de estudio se configuran mirando atender, sobre todo, a las necesidades sociales y a la evolución de las profesiones y la tecnología; las disciplinas se organizan en función de la evolución y el estado del arte en cada una de ellas.

Los criterios empleados en la secuenciación y organización de los contenidos. Tan importante como seleccionar buenos contenidos es saber organizarlos bien, tanto en lo que se refiere a la secuencia como en lo que tiene que ver con su estructura. También en este caso, podemos diferenciar entre los niveles macro y micro. La secuenciación de los contenidos de un proyecto formativo (un Plan de Estudios) debe responder una lógica curricular, es decir, a la lógica común a todo proyecto de forma que el resultado final, el proceso a seguir, resulte coherente. Se parece a la construcción de un puzle, solo que en el puzle la posición de cada pieza ya viene visibilizada en su propia estructura formal (cabe solo en su puesto correcto). En los diseños curriculares no es así y, por eso, las incoherencias lógicas en su conformación son frecuentes. En su obra de 2003, Zabalza se refiere a los diversos tipos de disciplinas elegibles para un diseño curricular, de manera que su propia naturaleza puede condicionar la secuencia que se establezca. Y presenta la siguiente tabla:

El componente interactivo en la docencia universitaria

CONTENIDOS CULTURALES GENERALES Formación Básica Desarrollo personal	CONTENIDOS DISCIPLINARES Disciplinas Básicas
CONTENIDOS FORMATIVOS GENERALES Competencias personales Desarrollo de valores y actitudes Conocimiento de la profesión	CONTENIDOS DE ESPECIALIZACIÓN Contenidos de especialización
PRACTICUM	

Tabla 1.1 Tipos de contenido. Elaboración de M.A.Zabalza (2003, pag. 40)

La tabla refleja la diversidad de unidades disciplinares que pueden intervenir en un proyecto formativo. En primer lugar, cabe diferenciar entre contenidos de formación general que pueden ser comunes a los planes curriculares de diversas carreras porque lo que se incluye en ellos son aprendizajes válidos para cualquier estudiante universitario. En algunos países, Brasil es uno de ellos, ante las diferencias de formación previa que pudieran traer los universitarios, se da mucha importancia a esas disciplinas que recogen componentes culturales y disciplinares básicos, sobre todo en el campo de las ciencias (Matemáticas, Física, Química, Biología, etc.), pero también en lo que se refiere a los idiomas, a la lectura y escritura, a las estrategias de estudio, etc. Este grupo de materias propedéuticas suele ubicarse en el primer año de forma que se logre una cierta homogeneidad en el grupo y se garanticen las competencias básicas para continuar el trabajo en los años sucesivos. Las materias básicas de cada carrera alternan también con las generales en los primeros años de forma que la experiencia académica de los estudiantes esté vinculada desde el inicio a la profesión que les gusta. De esta manera se va progresando, poco a poco, hacia contenidos cada vez más especializados. De esta manera se ponen en práctica algunos de los principios organizativos de los aprendizajes: ir de lo más general a lo más específico; de lo más fácil a lo más difícil; de lo más simple a lo más complejo.

En el caso de los niveles micro, la organización de los contenidos de una disciplina o experiencia responde a criterios diferentes y ahí sí cabe una mayor libertad de acción. Normalmente, el profesorado trata de acomodar el contenido de la disciplina a variables

más coyunturales como el tiempo disponible, el ritmo habitual del trabajo de los grupos, a la necesaria combinación entre clases expositivas y clases teóricas, a los materiales disponibles, etc. en cualquier caso, la secuenciación aún siendo un elemento relevante de la organización de los contenidos (qué abordar antes y qué después, cómo relacionar lo que se está explicando en cada momento con lo que ya se vio o se verá en temas posteriores) no forma parte de las cuestiones clave que los docentes tratan de resolver a la hora de planificar su disciplina.

Otra cuestión a destacar en la organización de los contenidos tiene que ver con la forma en que se establece la conexión entre unos contenidos y otros, o entre los asuntos tratados y la diferente lectura que de ellos se hace desde las diversas disciplinas. Nos referimos al manejo de temas transversales a diferentes disciplinas, a la interdisciplinaridad, a la creación de momentos curriculares polivalentes en los que se aborden temáticas cuya resolución exige el concurso de disciplinas diferentes (pluridisciplinaridad) (Mallart y De la Torre). Aunque desde el punto de vista epistemológico, cada disciplina posee estructuras conceptuales y metodológicas propias que se han de respetar para hacer posible un aprendizaje significativo y coherente (Reid, 1992), también es necesario ir propiciando la conexión entre las diversas miradas disciplinares de manera que los estudiantes (quienes, en general, por sí solos, no son capaces de lograrlo) aprendan a diferenciar entre un análisis sectorial desde una sola disciplina y un análisis holístico que solo puede lograrse si son varias las disciplinas desde las que trata de analizarse el asunto para llegar a una solución más completa e integral. Por eso, los docentes deben facilitar la interconexión de materias, superando su propia tendencia a realizar los análisis desde la materia en la que él o ella es especialista para llegar a situarse en los aspectos en los que confluyen nexos de unión entre varias especialidades.

1.4.2. Variables vinculadas con el tiempo

El tiempo ha constituido, desde siempre, un elemento sustantivo de los procesos de aprendizaje. No en vano suele repetirse aquel aforismo que decía: *“cualquier persona puede aprender cualquier cosa con tal de que disponga del tiempo suficiente”*. Afirmación probablemente incorrecta, pero que viene a resaltar la importancia del tiempo en la enseñanza. Importancia que se deriva del hecho de que el proceso de aprender es un

proceso muy mediado por las variables psicológicas, motivacionales y actitudinales de cada sujeto. Variables que acaban modificando el ritmo personal en el que cada aprendiz organiza su aprendizaje. Y, al final, el ritmo es una cuestión de tiempo. Cada estudiante tiene su ritmo, característica que, en algunos casos, es modificable y en otros adquiere formatos más rígidos. Para los estudiantes (lo hemos podido ver en la tesis) la cuestión del tiempo es algo que valoran mucho en los docentes y en la docencia: disponer del tiempo suficiente para desarrollar las tareas que se les encomiendan resulta muy importante para ellos y ellas.

Esa revalorización del *tiempo del estudiante* es una de las cosas positivas que ha traído consigo el Proceso de Bolonia. El factor tiempo, salvo los tiempos de asistencia a clase, constituía en la enseñanza universitaria una variable ignorada. Se partía de la idea de que cada estudiante debería organizarse en lo que se refiere a los tiempos necesarios para ir al día en sus estudios. Y a los docentes no se planteaban el concepto de “tiempo necesario” para cumplimentar las tareas que solicitaban de sus estudiantes. Este olvido cambió al aparecer los ECTS (*European Credit Transfer System*), (Mateos y Montanero, 2008). La falta de tiempo en las asignaturas universitarias es un problema habitual, pero tiende a quedar en el olvido pues se trata de una circunstancia que no suele alterar ni la calificación de los estudiantes ni la valoración que éstos hacen de sus profesores (hasta podría ser causa de una mejor evaluación puesto que se reducen los temas de los que examinarse). Pero, en cualquier caso, supone un grave problema visto desde la coherencia y gradualidad del proyecto formativo institucional: si el profesor A no concluye su temario, el profesor B (o C, o D) que debería continuar la formación en una fase posterior se encuentra con estudiantes que no dominan asuntos que se suponía deberían dominarlos para progresar al nivel siguiente. La continuidad de la formación se ve comprometida y la planificación se rompe. De ahí que la idea de proyecto va siempre unida a la idea de sostenibilidad de dicho proyecto y eso afecta de manera a la condición de “parsimonia” en la selección de los contenidos, es decir, que exista un buen ajuste entre tiempo disponible y contenidos a trabajar.

1.4.3 La conexión entre los contenidos

Este es otro de los dilemas importantes a resolver a través de una planificación adecuada. La falta de una idea de globalidad, un eje en torno al cual organizar el proceso formativo, es uno de los problemas más comunes en la organización de los contenidos. Problema

que se manifiesta en la tendencia a una excesiva fragmentación del contenido pensando que la suma de las partes dará el todo. “Nuestra formación escolar, y universitaria, nos enseña a separar (los objetos de su entorno, las disciplinas unas de otras) y no a enlazar, y la separación de las disciplinas hace que sea casi imposible captar «lo que se ha enlazado entre sí», es decir, según el sentido original del término: lo complejo” (Morin, 1999, p.21). Es por eso que una de las dificultades importantes a afrontar en el diseño curricular de los contenidos es el dilema de la individualidad frente a la acción colectiva, el hecho de que el profesorado tienda de manera natural a trabajar individualmente, hipertrofiando su derecho a la autonomía y discrecionalidad. Y no es fácil inferir si la fragmentación curricular (el que las materias vayan funcionando cada una por su cuenta y sin relación entre ellas) es la causa o el resultado de ese individualismo docente. Esa ruptura trae consigo no pocas dificultades en el proceso de aprendizaje pues dificulta a los estudiantes la configuración de redes conceptuales que relacionen unas cosas con otras. En la medida en que la enseñanza condiciona el aprendizaje, una enseñanza por unidades curriculares desagregadas (las disciplinas) acabará propiciando un aprendizaje disgregado en lo que en la literatura pedagógica se ha denominado modelo “*pigeonhole*”, esto es, donde las cosas que se aprenden se van en diferentes espacios correspondientes a las disciplinas a las que pertenecen. Los estudiantes tienen serios problemas para relacionar lo que saben por una materia a lo que saben por otra distinta, aunque precisen de ambos conocimientos para resolver el problema que se les plantea. Como señala Morín, “la adquisición y uso de estrategias metacognitivas y el hábito de un aprendizaje reflexivo será el modo más eficaz de respetar este principio, porque “la inteligencia que sólo sabe separar lo complejo del mundo en fragmentos disyuntivos, fracciona los problemas, unidimensionalizar lo multidimensional. Es una inteligencia a la vez miope, daltónica, tuerta; y acaba, la mayoría de las veces, por ser ciega” (Morin, 1999, p.22). Los nuevos modelos curriculares para la enseñanza universitaria ponen el acento en esta cuestión de la articulación curricular por su importancia a la hora de diseñar coreografías didácticas que lleven a aprendizajes integrados (Torres, 1994; Hardem, 2000; Zabalza, 2012).

Concluimos este apartado con la misma idea con la que la iniciamos. La selección y organización de los contenidos no es el tema que pretendemos abordar en nuestra tesis, pero entendemos que la forma en que está organizado el currículo, el tipo de materias

El componente interactivo en la docencia universitaria

que se incorporan al proyecto formativo, el tipo de estrategias de abordaje y significación que se incorporan al diseño curricular configuran, en su conjunto, uno de los elementos del contexto en el que se producen las relaciones entre profesores y estudiantes. Es en ese sentido que nos interesa el tema de los contenidos. Por otra parte, como podrá verse en las respuestas de enseñantes y alumnos/as, ellos y ellas hacen frecuentes menciones a los contenidos y a la forma en que se trabajan en su ámbito.



CAPÍTULO 2

INTERACCIÓN PROFESOR / ESTUDIANTE EN LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA: PERCEPCIÓN, EXPECTATIVAS



2.1 Percepción

En este segundo capítulo de nuestra tesis vamos a entrar en la temática central de nuestro estudio. El primer capítulo se destinó a definir el contexto en el que se producen las relaciones que deseamos estudiar. Ahora pasaremos a revisar el estado del arte en lo que se refiere al objeto de estudio de la tesis.

Como ya hemos subrayado en un apartado anterior, al margen de cuál sea la definición o explicación que se quiera dar de las universidades, uno de los aspectos substantivos de su naturaleza es que se trata de una “comunidad de estudiantes y profesores” cuyo objetivo es proporcionar a estos últimos la formación requerida para su desarrollo personal y profesional. Ciertamente hay otras funciones que las universidades pueden y deben cumplir (investigar, hacer transferencia de conocimientos, mejorar el desarrollo cultural y técnico de la sociedad, llevar a cabo iniciativas de movilización social, etc.), pero la que nunca puede faltar es la que se refiere a la formación de los estudiantes que acuden a ellas. También resulta evidente que todos esos ámbitos de intervención universitaria pueden ser leídos y analizados desde perspectivas muy diferentes. Lo que venimos señalando como diferentes miradas sobre la universidad. La nuestra es una mirada parcial y vinculada al propósito educativo y de formación que la universidad desarrolla. Quedan fuera de nuestro foco, por tanto, los análisis referidos a problemas financieros, legales, políticos o sociales. Obviamente, no se pueden desconsiderar, pues todos ellos acaban afectando a cualquiera de las temáticas que se aborden, incluido el nuestro de las relaciones entre profesores y estudiantes. Pero nuestra mirada está focalizada en la forma en que profesores y estudiantes ven y analizan sus relaciones mutuas.

Dicho lo anterior, hemos de introducir en este análisis dos cuestiones previas por aquello de que se trata de aspectos propedéuticos que van a afectar a nuestros comentarios: el primero se refiere a la *percepción*, el segundo a las *expectativas*. Resulta esencial comenzar refiriéndonos a la percepción porque nuestro estudio, aunque lo que quiere analizar es la realidad de las relaciones entre profesores y estudiantes, los datos que va a utilizar son las percepciones que unos y otros tienen sobre esas relaciones. No accedemos a la relación en sí misma, como realidad objetiva, sino a las declaraciones que sobre sus relaciones hacen profesores y estudiantes. En segundo lugar, hemos de

referirnos a las expectativas porque a eso se refieren algunos de nuestros ítems y somos conscientes de que se trata de una realidad fluida y de difícil aprehensión en una investigación. En ambos casos, por tanto, necesitamos curarnos en salud para que no se pueda entender que queremos ir más allá de lo que la naturaleza y las condiciones de nuestro estudio nos permiten.

2.1.1 El mundo de la percepción

Dentro del análisis de los diferentes roles universitarios nos encontramos con otro factor sumamente importante en el proceso de enseñanza y aprendizaje: las expectativas, las impresiones (previas, iniciales, medias y finales) ...Estas áreas se generan dentro del mundo de las percepciones. Vamos a analizar qué son las percepciones como objeto de estudio, y cuál es su concepto, naturaleza y proceso. Después pasaremos a profundizar en las expectativas sobre la universidad y sobre el profesorado. Y, a partir de ahí, analizaremos las relaciones entre profesores y estudiantes desde la particular percepción que ambos grupos poseen sobre las mismas. En este caso, sí que nos encontramos ya en el núcleo de la temática que hemos querido analizar en nuestra tesis. Hemos abordado este tema de forma transversal en toda la tesis y de forma directa en los bloques P.1 y P.2 de los profesores, y el E.1 y E.2 de los estudiantes.

En este sentido, nuestra tesis presenta una doble característica:

El tema central de la tesis es el de las relaciones entre docentes y estudiantes.

El abordaje a dicho tema lo hemos hecho a través de la percepción que ambos colectivos nos ofrecen del mismo. No hemos realizado observaciones directas, ni grabaciones *in situ*; simplemente, les hemos preguntado por ello nuestro trabajo ha consistido en analizar lo que unos y otros (unas y otras) nos han dicho.

Es por ello que tiene sentido abordar aquí tanto el mundo de la percepción pues a través de ella hemos accedido a los datos, como la cuestión de las expectativas porque sobre ellas versan algunas de las preguntas que hemos hecho a los sujetos participantes en el estudio.

2.1.2. El concepto, naturaleza y proceso de la percepción

La palabra percepción proviene del latín *perceptio*. Es interesante fragmentarle en prefijo, raíz y sufijo para entender su significado de una manera completa. El prefijo *per*, incorpora la idea de plenitud, de algo que es completo; la raíz “*cep*” proviene del verbo “*capere*”, que significa coger, capturar y el sufijo *tio* que expresa la idea de acción y del efecto de dicha acción. Por lo tanto, *percepción* es la acción y el efecto de capturar por completo algo. La RAE define percepción como la “sensación interior que resulta de una impresión material hecha en nuestros sentidos”. Según Piéron (1957), “la percepción es una forma de conocimiento sensorial de objetos o sucesos exteriores” (p.445). La verdad es que el concepto de percepción varía mucho teniendo en cuenta el ámbito y el prisma del investigador. Podemos decir que las posiciones varían desde concebirla como las discriminaciones sensoriales y físicas que recibimos del exterior hasta entenderla como un fenómeno cognitivo totalmente subjetivo. En lo que sí concuerdan la mayoría de autores es que se trata de una actividad mental que implica procesos cognoscitivos. Este es uno de los aspectos más importantes para comprender el proceso perceptivo ya que, en la medida en que en ella confluyen la actividad mental y los procesos informativos, mediatizados por aspectos personales como la madurez y la experiencia, la percepción se individualiza, deja de ser la realidad para convertirse en la imagen de la realidad que cada sujeto elabora a través de la percepción.

Referirnos, en este contexto, a la percepción, es referirse tanto a la forma en que leemos las realidades a través de nuestros sentidos como al producto de ese proceso. De la misma forma, la percepción es un proceso experiencial de complejidad variable: va desde los procesos simples de percibir la luz, los sonidos las cosas hasta procesos cognitivos y sensoriales complejos que permiten construir imágenes o ideas a partir de datos sensoriales. En el primero de los casos, basta, en apariencias, con abrir y cerrar los ojos para comenzar a percibir. En ese caso, no se necesitan instrumentos u operaciones aritméticas de difícil manejo que nos habiliten para analizar ese proceso experiencial. Como proceso intelectual se convierte en un proceso de complejidad creciente que elabora sensaciones a veces tangibles y a veces no, a veces conscientes y a veces no, a veces intencionales y a veces no. Con todo, tanto en un caso como en el otro, la relación entre lo que se percibe y la realidad resulta, cuando menos, inconsistente. La frase célebre

de Pierre Bonnard (1961) “Nuestros sentidos nos engañan o son insuficientes, cuando se trata de análisis, observación y apreciación” (p.13), queda corroborada una vez más en lo que se refiere a este proceso denominado percepción. Ya que “¿no consistió, acaso, el progreso del saber, en olvidar lo que nos dicen los sentidos ingenuamente consultados pero que no tiene lugar en un cuadro verdadero del mundo, sino como una particularidad de nuestra organización humana?” Maurice Merleau-Ponty, (1945, p.445).

Cuando observamos la imagen “Subiendo y bajando” de Maurits Cornelis Escher (1898-1972), seguramente tenemos una visión pragmática y no somos del todo conscientes del arduo trabajo que se oculta detrás. Pareciera como si nuestro sentido de la vista nos regalase ese reconocimiento indistinto del subir y bajar como por arte de magia. Descartes, en la obra “meditaciones metafísicas”, ya hablaba de que mediante el examen de las cosas sensibles, y sin necesidad de recurrir a análisis de pruebas sofisticadas, podemos descubrir la impostura de nuestros sentidos y aprender a desconfiar de ellos. Como él señalaba, podemos pensar que vemos una violeta, pero ¿qué es exactamente una violeta? Es lo que vemos o solo parece ser lo que vemos. Es probable que no sea ese color violáceo que le da nombre, ni ese tacto aterciopelado y cálido que mis dedos desvelan, ni ese sonido bizantino que hacen los pétalos cuando se acerca el final del verano y caen a la tierra seca. Cualquiera de esos atributos no es constitutivo de las violetas, porque pueden perder todas esas cualidades y no por eso dejan de ser violetas. Por ejemplo, si la hiervo, se transforma en un líquido de color mucho más tenue casi blanco, su tacto deja de ser suave para convertirse en frío húmedo, y el sonido es fuerte y reconocible. Sin embargo, el pétalo de la violeta es el mismo. Entonces, ¿cómo se puede trascender de la percepción al conocimiento de lo que sean realmente las cosas? Lo que permanece, a pesar del cambio de estado, no es más que un fragmento de materia sin cualidad que ocupa un espacio y un estado físico. Pero estos no son determinantes en modo alguno de su existencia. No definen el núcleo real y definitivo de la violeta. Por tanto, es bastante lógico pensar que esa esencia básica de la violeta no puede ser descifrada solamente por los sentidos, porque la esencia de las cosas trasciende su tamaño y sus formas. Por la tanto, la naturaleza de la violeta real no se ve con los ojos, se advierte a través de la inteligencia. Cuando yo creo ver los pétalos de las violetas, lo único que hago es darme cuenta, como decía Descartes, de que la percepción no es más que un comienzo de ciencia, todavía confusa. Y esta afirmación se puede endurecer más si la

llevamos al plano de las realidades sociales tan susceptibles de atribuciones diversas no siempre ajustadas ni siquiera a la realidad tangible de las cosas que percibimos.

Esto está de acuerdo con la experiencia que nos muestra que las acciones, las cosas, las personas, sus sentimientos y relaciones, en una palabra, la realidad, puede verse de manera distinta a como es. Por lo tanto, si hablamos de alteraciones de la realidad, nos estamos adentrando en un proceso subjetivo de elaboración dentro del acto perceptivo. Esta situación no se crea por falsedad documental, sino que está basada en la necesidad de apropiarse y adaptarse al mundo que nos rodea. Como señalaba Merleau (1975), “percibir no es experimentar una multitud de impresiones que conllevarían unos recuerdos capaces de complementarlas; es ver cómo surge, de la constelación de datos, un sentido inmanente sin el cual no es posible hacer invocación ninguna de los recuerdos. Recordar no es poner de nuevo bajo la mirada de la conciencia un cuadro del pasado subsistente en sí, es penetrar el horizonte del pasado y desarrollar progresivamente sus perspectivas encapsuladas hasta que las experiencias que aquél resume sean vividas nuevamente en su situación temporal. Percibir no es recordar” (pag.19).

En general, a lo largo de la historia, los distintos postulados teóricos sobre el proceso perceptivo se han diferenciado por partir de bases conceptual distintas, dando lugar a teorías contrapuestas. Algunos psicólogos han considerado que la percepción depende eminentemente del mundo que nos rodea y de nuestro sistema perceptivo, mientras que otros han defendido que son los procesos internos los que re-construyen la realidad a partir de las características de los estímulos, que determinan el modo en cómo percibimos el mundo. Bruce y Green (1990, p.561) realizan esta tipificación atendiendo a la naturaleza interna o externa de la percepción. Ello implica dos ramas teóricas que definiremos a continuación:

Teoría de percepción directa: esta teoría afirma que no hay necesidad de descubrir nada que medie entre el estímulo y la respuesta. La teoría más sobresaliente de este tipo es la defendida por James J. Gibson (1950), quien mantiene la propuesta teórica denominada “ecología perceptiva”. Según esta teoría, son los estímulos los que nos ofrecen la información del exterior, por lo que ellos van a ser la unidad base sobre la que se construye la percepción. El proceso perceptivo puede ser explicado como la detección de la información por parte de los sentidos. El enfoque ecológico de Gibson propone considerar a la percepción como un fenómeno situado en un ambiente. De acuerdo con

Gibson (1950), la percepción está determinada tan solo por el continuamente cambiante patrón estimular que llega hasta el sistema sensorial procedente de los distintos objetos o acciones que conforman nuestro entorno. Así, la disposición óptica cambiaría incesantemente, pero no lo haría de una forma aleatoria, por lo que “proporciona información invariante acerca de la disposición de los objetos en el espacio” (García Viedma, 2011, p.11). Esta información invariante se presenta de diversos modos, los cuales constituyen la atribución significativa del objeto o acción para el observador. Desde esta perspectiva, la percepción ocurre gracias a que el sistema sensorial mantiene un estrecho canal de conexión con la información estimular, con vistas a identificar la ya citada información invariante y atribuirle un significado. Dicha teoría revolucionó el mundo teórico de la percepción, ya que, en su momento, logró explicar cómo conseguimos tener una percepción exacta y constante a pesar del continuo cambio estimular del ambiente.

Teoría de percepción indirecta: como alternativas teóricas a la perspectiva ecológica, surgieron a lo largo de la historia las teorías de percepción indirecta. El criterio que separa las teorías de la percepción directa y las teorías de la percepción indirecta se centra en la cuestión sobre “cómo deben organizarse los sistemas fisiológicos para percibir el mundo” (Bruce & Green, 1994, p.563). Para las teorías de la percepción directa solo existen dos subsistemas nivelares: el ecológico y el fisiológico, es decir, el ambiente y los procesos sensoriales que captan ese ambiente. Por la contra, en las teorías de la percepción indirecta, existe otro nivel situado entre el ecológico y el fisiológico. Se introduciría un nivel “algorítmico” (denominación de Marr, 1982) de explicación, que organiza el conocimiento fisiológico. En este sentido, Bruner (1984), llegó a la conclusión de que es preciso considerar la percepción como un acto de categorización. Según esta teoría, la percepción no solo sería un proceso de recogida de información, sino que tendría asociada una arquitectura mental, que estaría constituida por tres tipos de componentes: transductores (sensoriales y motores), sistemas modulares (de entrada y de salida) y sistemas centrales.

¿Cómo es el proceso de percibir? Podemos afirmar que existen dos niveles del fenómeno de la percepción, en la que podemos encontrar el plano reflexivo y el plano prerreflexivo (Deufrenne, 2017, p.438). En el plano prerreflexivo encontramos la selección de estímulos. Los individuos perciben solo una pequeña porción de los estímulos a los cuales están expuestos. Entra en juego aquí la percepción selectiva, que hace que se produzca

el hecho de que el sujeto percibe aquello a lo que está expuesto según sus actitudes, intereses, escala de valores y necesidades. Esto sucede de forma prerreflexiva, de ahí que existan estímulos subliminales. En esta etapa se transforma el campo fenoménico en una realidad subjetiva, fruto de nuestra experiencia. Dicho campo fenoménico está constituido por la experiencia consciente (percepción) y la subconsciente (subcepción). Es muy importante la existencia de este elemento, ya que el comportamiento del individuo depende de la realidad subjetiva y no de condiciones estimulantes, es decir, de la esencia pura del estímulo. A continuación, ya nos adentramos en el plano reflexivo, pues nos inmiscuimos en los subprocesos de organización estimular e interpretación de dichos estímulos. Una vez seleccionados los estímulos, los sujetos los agrupan inicialmente de forma global como una simple colección de elementos sin sentido. Posteriormente, los clasifican de modo rápido, asignándoles un significado que varía según cómo han sido clasificadas. Y finalmente, se produce la interpretación. La interpretación es la fase del proceso perceptual que trata de dar una perspectiva práctica a los estímulos previamente seleccionados y organizados. La interpretación depende de muchos factores inherentes al individuo como son la experiencia previa, sus motivaciones, intereses personales y su interacción con otras personas.

2.1.3 La percepción en la investigación educativa: el pensamiento del profesorado

La percepción puede estudiarse en laboratorios sofisticados para analizar el funcionamiento neuropsicológico en los procesos de recepción y procesamiento de los estímulos que recibe el cerebro. Las neurociencias han avanzado de manera espectacular en la iluminación de la que otrora fuera caja negra de nuestros procesos mentales. Obviamente no es ése el terreno en el que se mueve nuestra investigación. Lo que estamos interesados en conocer es la forma en que docentes y estudiantes perciben la vida universitaria, la forma en que esas percepciones condicionan su conducta. El hecho de trabajar con percepciones significa que no accedemos a la cosa analizada (la docencia universitaria) de forma directa, sino que lo hacemos a través de lo que unos y otros ven y sienten sobre ella. Y ni siquiera tenemos acceso a todo lo que piensan sino a lo que nos narran, es decir, a la parte de su pensamiento que permiten o desean que conozcamos. Se trata, por tanto, de un conocimiento restringido y condicionado. No podemos hablar de

las relaciones existentes entre docentes y estudiantes de las dos universidades estudiadas. Somos conscientes de ello y lo dejamos patente ya en el título de la tesis: se trata de un estudio de la percepción que docentes y estudiantes (en el título solo figura docentes, pero se incluyen, también las de los estudiantes) manifiestan sobre sus relaciones. Tratamos de recoger la “percepción expresada”.

En la investigación educativa de los últimos años, el estudio de las percepciones docentes ha tenido un gran peso y se ha movido, principalmente, en el marco de los enfoques del “*teacher thinking*”, enfoque que se introdujo en España a través de las obra colectivas coordinadas por Gimeno y Pérez Gómez (1984) y Villar Angulo (1986). Posteriormente han sido muchos los autores y los textos que han abordado esa temática que en esta tesis nos interesa considerar, aunque solo sea de forma tangencial.

Nos interesa el pensamiento de los docentes (y el de los estudiantes) en tanto que vinculado a las percepciones y las conductas del profesorado. Como afirman Miras y Solé (1990, p.34), “si se desea comprender lo que ocurre en el aula de clase, se ha de atender no sólo sus comportamientos (de los docentes) sino también las cogniciones asociadas con estos”. Estos autores ponen así de manifiesto la importancia que tiene indagar sobre el pensamiento como un proceso cognitivo dado que en él se basarán las acciones de la práctica pedagógica. Por eso se insiste en que el rol del docente es el de un profesional reflexivo, es decir, se concibe más allá de los límites conductuales que podemos ver cuando alguien actúa (Schön, 1998).

El pensamiento del docente es un elemento fundamental a investigar si queremos conocer qué es lo que ocurre realmente en el proceso de enseñanza y aprendizaje; y se torna incluso más esencial si hacemos referencia a nuestro objeto de investigación: el estudio de la percepción que el profesorado universitario elabora sobre sus estudiantes (y los estudiantes sobre sus docentes). Por ello, consideramos necesario, fundamental y primario el estudio de este elemento, en aras a dictaminar el fundamento epistemológico del presente trabajo de investigación.

Desde el punto de vista de la investigación, el estudio del pensamiento docente se encuadra dentro de los paradigmas mediacionales, aunque asume, también, algunos principios de la metodología fenomenológica, en el sentido de indagar situaciones y problemas individuales, únicos y específicos (Tesh, 1984). En lo que a esta tesis interesa, nos limitaremos a identificar las características fundamentales de este enfoque, de

manera que nos ayude a entender el proceso que hemos seguido en nuestra investigación.

Pensamiento es “el acto de pensar o conjunto de actos conscientes, afectivos y de la voluntad” (Martínez Echeverri y Martínez Echeverri, 1997). Si se mantiene como premisa esta definición, se puede advertir que el pensamiento está asociado con la mente y la memoria, es decir con procesos de orden cognitivo intencional y consciente. Sin embargo, planteamientos más actuales permiten decir que el pensamiento se encuentra asociado no sólo con actos conscientes sino también inconscientes. Más allá del tratamiento que le ha dado la filosofía con Hegel (el pensamiento como algo absoluto) o Husserl (el pensamiento como algo simbólico), la idea de pensamiento nos refiere a la forma en que se configura lo que percibimos de la realidad, o lo que ideamos a partir de dichos estímulos (Martínez Echeverri y Martínez Echeverri, 1997). Es así que las creencias forman parte del pensamiento (Ortega y Gasset, 1964). El pensamiento se relaciona a la vez con el mundo de las percepciones, las ideas, las opiniones, las concepciones, las ideologías y otros elementos que ocurren en el acto de pensar” (Figuerola y Páez, 2009:116). Ribes (1990) afirma que el pensar, como concepto, no se refiere a una clase especial de conducta, sino más bien a un tipo especial de relación con la realidad, de la cual participa, también, la conducta. El pensamiento ordena el impacto sensorial de los sentidos y lo utiliza para configurar ideas o sensaciones. De esto se puede inferir que con el pensamiento podemos ordenar ideas y conceptos, es decir, cuando pensamos estamos activando procesos relacionados con la cognición (esto es, aquellas actividades mentales, -procesamiento, pensamiento y abstracción-, que realiza el individuo para capturar la realidad) y la metacognición (esto es, las estrategias cognitivas, -retrospección, pensamiento en voz alta, auto-interrogatorio, monitoreo y planificación- que emplea el individuo para tomar conciencia de los actos cognitivos que llevó a cabo y/o para ejecutar una tarea específica con el propósito de aprender a comprender y controlar su propio aprendizaje) (González, 1996, p. 34).

Si todo eso lo proyectamos sobre la enseñanza, el pensamiento del profesor se define como los procesos lógicos acerca de la enseñanza que vinculan lo que el profesor piensa, cree o sabe y la práctica pedagógica que desarrolla en sus clases. Es decir, el pensamiento docente actúa de mediador de lo que el docente hace. Para entender lo que

él o ella hace como docente, necesitamos saber cómo piensa esa acción, desde qué parámetros da significado a las cosas que hace (Wittrock, 1990; Monroy Farias, 1998; Gómez López, 2003). “El factor que diferencia a la investigación sobre los pensamientos del profesor de otros enfoques previos es la preocupación que tiene por conocer cuáles son los procesos de razonamiento que ocurren en la mente del profesor durante su actividad profesional” (Serrano, 2008, p. 269). Así, este paradigma educacional asume como premisas fundamentales que:

El profesor es un sujeto reflexivo, racional, que toma decisiones, emite juicios, tiene creencias y genera rutinas propias de su desarrollo profesional. Los pensamientos del profesor guían y orientan su conducta (Clark y Yinger, 1979; Shavelson y Stern, 1983).

El profesor deja de ser un sujeto que hace cosas o reproduce conocimientos y rutinas pasando a ser «un constructivista que continuamente construye, elabora y comprueba su teoría personal del mundo». (Clark, 1985, p.4).

Todas las características de pensamiento anteriormente expuestas son extrapolables claramente al constructo *pensamiento del profesor*, y por ello, casi todas las investigaciones actuales asumen que dicho concepto atañe a procesos lógicos conscientes y otros no conscientes sobre la enseñanza, y de ahí la importancia de que el docente se dé cuenta de lo que piensa y vea si dichos pensamientos se relacionan con sus acciones (si está haciendo realmente lo que pretende hacer). Uno de los planteamientos de Ortega y Gasset era relacionar pensamiento y creencias, por lo que también tendremos que postularlo como algo que ocurre en nuestras aulas. Cada docente posee sus propias teorías implícitas y creencias sobre la enseñanza, sobre su disciplina, sobre los estudiantes y su aprendizaje, etc. y, por consiguiente, actuará en base a ello. Por este motivo es por el que estas teorías implícitas y creencias se tornan tan importantes para una buena planificación y toma de decisiones durante la enseñanza (Clark y Yinger, 1980). Dentro de esta perspectiva, la enseñanza en el aula requiere que el docente esté consciente de la complejidad de los procesos que desarrolla (Schön, 1998).

El componente interactivo en la docencia universitaria

Los elementos referidos del pensamiento del profesor hacen alusión a ideas que se forman y constituyen a lo largo de nuestra vida (no solo profesional), como por ejemplo las creencias. Asimismo, las creencias de una persona vienen condicionadas por el contexto en el que se desenvuelven, y en este caso haremos alusión al contexto universitario. Dentro del denominado paradigma del pensamiento del profesor, la tendencia actual parece ser la de inclinarse por la profundización en el contenido del conocimiento profesional, el cual se ha estudiado partir del estudio del contenido del conocimiento, de las percepciones, de las creencias y de los procesos de pensamiento de los profesores. (Moreno y Azcárate, 2003, p.267).

Esta visión supuso alejarse de principios positivistas sobre el modo de investigar el clima del aula universitaria y acercarse al paradigma cualitativo guiado por los principios del modelo de *toma de decisiones* y del modelo de *procesamiento de la información*” (Serrano, 2008, p.269). En el modelo de toma de decisiones “se concibe al profesor como alguien que está constantemente valorando situaciones, procesando información sobre estas situaciones, tomando decisiones sobre qué hacer a continuación, guiando acciones sobre la base de estas decisiones, y observando los efectos de las acciones en los alumnos” (Clark, 1978, p.3). Y, por el otro lado, el modelo de procesamiento de la información concibe al profesor como “una persona que se enfrenta con un ambiente de tareas muy complejo, que aborda ese ambiente simplificándolo, es decir, atendiendo a un número reducido de aspectos del ambiente e ignorando a otros” (Clark, 1978, p. 3).

El estudio de las percepciones del docente, desde esta perspectiva del *Teacher Thinking* se encuadra, como podemos ver, dentro de los parámetros discursivos de los enfoques cognitivistas, en este caso del constructivismo. De acuerdo al enfoque psicológico constructivista, el proceso de pensamiento se puede clasificar en tres formas: constructivismo exógeno, constructivismo endógeno y constructivismo dialéctico (Brunning, Schraw y Ronning, 1995; Moshman, 1982).

Podemos ver las diferencias de una manera más visual entre estas formas de constructivismo en la siguiente tabla:

El componente interactivo en la docencia universitaria

	Constructivismo	Constructivismo	Constructivismo
	Exógeno	Endógeno	Dialéctico
Conocimiento	Cuerpo fijo de conocimientos por Adquirir. Estimulado desde el exterior. Los conocimientos previos influyen en la forma de procesar la información.	Cuerpo cambiante de conocimientos, construido individualmente en un mundo social. Se parte de lo que el estudiante posee.	Conocimiento construido socialmente. Cuerpo de conocimientos establecidos por la sociedad. Establecimiento de relaciones explícitas entre lo que los alumnos ya saben y los nuevos contenidos.
Aprendizaje	Adquisición de hechos, destrezas, conceptos y estrategias. Ocurre mediante la aplicación efectiva de estrategias.	Construcción activa, reconstrucción del conocimiento previo. Ocurre mediante oportunidades múltiples y diversos procesos para vincularlo con lo que ya se sabe.	Construcción colaborativa de conocimiento y valores socialmente definidos. Ocurre mediante oportunidades establecidas socialmente.
Enseñanza	Transmisión. Guiar a los alumnos a un conocimiento más “preciso” y completo.	Cuestionar, guiar el pensamiento hacia una comprensión más completa.	Construir el conocimiento en conjunto con los estudiantes.
Función del maestro	Enseñar y modelar estrategias efectivas. Corregir las concepciones erróneas.	Facilitador, guía. Escuchar las concepciones, ideas y pensamiento de sus alumnos.	Facilitador, guía, copartícipe, generador de Zonas de Desarrollo Próximo, creador de Andamiajes.
Función de los compañeros	No es necesaria, pero puede influir en el procesamiento de la	No es necesaria pero puede estimular el	Parte indispensable del proceso de construcción del conocimiento.

El componente interactivo en la docencia universitaria

	información.	pensamiento, plantear preguntas.	
Función del estudiante	Procesador activo de la información, usuario de estrategias. Organizar y reorganizar la información. Recordar.	Construcción activa (en la mente) Pensar activamente, explicar, interpretar, cuestionar.	Construcción activa con los otros y consigo mismo. Pensar activamente, explicar, interpretar, cuestionar. Participation social active.

Tabla 1.2. Diferencias constructivismo. Fuente: Adaptación del texto de Woolfolk, Anita E., *Op.cit.*, p. 281.

El constructivismo exógeno estaría caracterizado porque el conocimiento se adquiere por la construcción de una representación del mundo exterior. El foco de atención se centra en cómo el individuo construye y reconstruye la realidad externa elaborando representaciones mentales.

El constructivismo endógeno entiende la construcción del conocimiento como la adaptación de nuestros esquemas mentales previos a la incorporación de nuevos estímulos. De esta manera nuestro conocimiento va haciéndose cada vez más complejo y reelaborado (de ahí las fases de Piaget: sensoriomotora, preoperacional, operaciones concretas, operaciones formales).

Por último, en el constructivismo dialéctico, el conocimiento se construye sobre la base de las interacciones sociales y la experiencia. El conocimiento aumenta a partir de los estímulos externos, pero progresa a partir de la readaptación constante de los esquemas mentales previos

Pese a su origen y esencia cognitivista, el enfoque del pensamiento del profesor, permite abordar aspectos sensoriales y perceptivos que van más allá de lo cognitivo y lo mental: las ideas, los juicios, las opiniones, las argumentaciones, valores, normas y muchas otras operaciones, experiencias vividas, carácter personal, etc. Al final, el pensamiento es la forma de configurar, a través del lenguaje, todo ese conjunto de elaboraciones

sensoriales. De esto se deduce la importancia del análisis de lo que ocurre en el pensamiento del profesor, por la posibilidad de explicitar las concepciones y creencias que se encuentran instauradas en los procesos mentales del docente y se evidencian en su práctica pedagógica.

Y, ¿cómo se llega a la configuración de ese pensamiento? Marcelo (2001) señala que la perspectiva de los profesores se va configurando desde su formación inicial y se evidencia en la práctica educativa. Sin embargo, si entramos en nuestro terreno subconsciente, sabremos que desde que éramos niños, nuestros profesores y padres actuaban de cierta manera ante situaciones; también sabremos que nuestras aulas tenían unas características determinadas, con sus limitaciones físicas, las condiciones temporales; asimismo, sabremos que los maestros utilizaban ciertas formas de evaluación y se relacionaban con los contenidos con un perfil determinado; e incluso sabremos que nuestra realidad, dentro del ámbito escolar, se divide artificialmente en asignaturas que se supone “nos ayudan a comprenderla”. Esto genera preconcepciones que, aunque no sepamos que están ahí, nos hacen enfrentarnos ante las situaciones con una experiencia y precognición anterior a ese momento concreto. Es por ello que otorgamos valor de las experiencias previas a nuestra carrera docente. Parte del origen de nuestras concepciones y creencias tiene un *origen cultural*. Giordan y De Vecchi (1995), señalan que las concepciones son un proceso personal por el cual un individuo estructura su esquema mental a partir de su biografía personal, es decir, va construyendo sus saberes en el contexto cultural de su familia y su entorno. Las concepciones tienen una génesis sociocultural y constituyen un factor de socialización que se encuentra en la base de los intercambios psicosociales producidos en el campo de la acción (Rodrigo, Rodríguez & Marrero, 1994). Y eso les acontece, también a los docentes que construye sus estructuras perceptivas a lo largo de sus años de formación: “el profesor tiene una trayectoria cultural producto de sus múltiples interacciones, no solo con otros seres humanos sino con dispositivos socioculturales mediante los cuales se van construyendo sus percepciones, sus visiones de la vida y del mundo, las creencias que se van arraigando con el tiempo, constituyendo su identidad personal y profesional” (López Vargas y Basto Torrado, 2010, pág.278). Según Pozo, et al. (2006, p. 34) “[...] todos tenemos creencias o teorías profundamente asumidas y tal vez nunca discutidas, sobre lo que es aprender y enseñar, que rigen nuestras acciones al punto de constituir un verdadero currículo oculto que guía, a veces sin nosotros saberlo, nuestra práctica educativa”.

Es evidente que el legado cultural que se ha forjado en nuestra sociedad es determinante en el tipo de creencias y prácticas de quienes vivimos en ella. Pero este no es el único factor que afecta a la representación mental que tenemos del mundo. También está la *herencia biológica*. Dicha herencia biológica es: “un sistema cognitivo, una mente humana, que no solo hace posible sino necesario el aprendizaje como una actividad social y cultural, y un rasgo básico de este diseño cognitivo es la capacidad de saber lo que sabemos y, también, por tanto, lo que ignoramos; pero también imaginar o intuir lo que otros saben y, por tanto, también lo que ignoran, así como la capacidad de compartir e intercambiar con los demás nuestras representaciones; en suma, de distribuirlas socialmente” (Pozo et al, 2006, p. 35). El ser humano posee capacidades innatas que le permite generar de manera espontánea actuaciones y conductas como el lenguaje, la socialización, el pensamiento operativo y posteriormente el abstracto, la intuición de hechos o acontecimientos. Derivada de esta capacidad se crean las precogniciones del profesor, que lo llevan a actuar de determinada manera, especialmente en situaciones espontáneas o imprevistas.

2.1.4 La metacognición como recurso para la renovación del pensamiento docente

Otro proceso mental relevante en relación a cómo los docentes organizamos nuestro sistema de percepciones y representaciones de la práctica tiene que ver con la *metacognición*. Podemos definir la metacognición como “la capacidad que tenemos de autoregular nuestro propio aprendizaje, planificando qué estrategias hemos de utilizar en cada situación específica, aplicarlas, controlar el proceso, evaluarlo para detectar posibles fallos y, tras ello, transferirlo a una nueva situación” (Dorado, 1997, p. 23). La metacognición hace referencia a los procesos de control (controlados o incontrolados) que ejercemos sobre nuestra propia actividad cognitiva cuando realizamos una tarea: se planifica la actividad que se va a llevar a cabo para alcanzar los objetivos de la tarea, se supervisa la actividad mientras está en marcha y se evalúan los resultados que se van obteniendo en función de los objetivos perseguidos (Dorado, 1997). Es esa reflexión que los docentes van haciendo al hilo de la acción que desarrollan o, ya de manera más específica, de forma retrospectiva, una vez que la acción concluyó. El sujeto que actúa se desdobra actuando a la vez como sujeto de la acción y como objeto de la observación que

sobre ella realiza. Para Santoianni y Striano (2006), el trabajo metacognitivo del profesor se configura como instrumento para la creación, la planificación y la construcción de ambientes de aprendizaje que son, al mismo tiempo, contextos de orientación y microparte activa de un diseño más general.

La meta-cognición se hace efectiva cuando se transforma en lenguaje. La autoobservación en sí misma, como proceso inconsciente se produce de forma natural. No somos conscientes de todo lo que hacemos, pero podríamos serlo si adquirimos esa habilidad de hacer y observarse de manera simultánea. Pero esas huellas que deja la acción son poco eficaces como metacognición a menos que se transformen en reflexión. Como señala Oberg (citado en Porlán, 1991) las concepciones de los profesores, como las de cualquier otra persona, no son verbalizables ni conscientes (a no ser que se promueva un autorreflexión estructurada). Es ese análisis más sosegado el que nos permitirá hallar concordancias y divergencias entre nuestro pensamiento y nuestra acción. Esas contradicciones entre pensamiento y acción son frecuentes en el quehacer docente (De Vicenzi, 2009). Por ejemplo, un docente universitario que promueve un aprendizaje basado en competencias y utiliza como medio de facilitación de los contenidos tan solo documentos. Con esta práctica pedagógica no estaría incorporando ni todos los elementos de las competencias (saber, saber hacer y saber ser), ni el contexto (otra cuestión básica para que un aprendizaje sea competencial). Gimeno (1991) identifica, además, la existencia de concepciones espontáneas que surgen a partir de la rutinización de los procesos y cuyo objetivo es el de explicar la realidad y predecir el comportamiento en un contexto dado. Un porcentaje alto de las representaciones cotidianas se adquieren de forma implícita, no consciente, y se generan por la exposición repetida a situaciones de aprendizaje en las que se reproducen ciertos modelos. Nuestro conocimiento explícito cambia con más facilidad que nuestras representaciones implícitas.

En este contexto de desarrollo docente, necesitamos aprender a manejar la metacognición como una herramienta de reflexión y acostumbrarnos a aplicarla sobre múltiples aspectos de la práctica. Dicha autorreflexión adquiere propósitos y sentido distinto en las diferentes fases del desarrollo profesional.. Puede comenzar en diferentes periodos de la vida académico-profesional, y puede hacerse con distintos grados de implicación e intensidad a lo largo de nuestra vida. Esto concuerda con lo expuesto por

Joyce (1980) cuando afirma que cada profesor percibe los estímulos para los que ha sido educada su sensibilidad profesional. La metacognición nos permite realizar un feed-back proyectivo de nuestra práctica, con vistas a mejorar cualquier elemento de ella. Por lo tanto, el constructo pensamiento del profesor, que engloba la metacognición, nos hace acceder a una postura autoevaluativa.

2.1.5 De la percepción a la transformación de la práctica

Hasta ahora hemos ido planteando la metacognición como un proceso cognitivo necesario para la reflexión y configuración consciente de nuestra práctica. Pero no es esta la única función que cumple la metacognición en relación al pensamiento y la práctica docente. De hecho, Marland (1977) considera que el pensamiento reflexivo del profesor durante la enseñanza interactiva cumple las siguientes funciones:

- corregir y ajustar la estrategia planificada.
- afrontar aspectos y situaciones impredecibles en principio.
- regular el propio comportamiento conforme a determinados principios didácticos.
- adaptar las tareas de instrucción a los diferentes alumnos.

Estas funciones actúan como catalizadoras de nuevas experiencias, de nuevos conceptos, de nuevas prácticas...y, como se forjan de un modo idiosincrásico, no resultan iguales para todo docente. Es por ello que cada proceso metacognitivo, y sus derivaciones hacia la implicación en la docencia, la motivación, la adaptación a las limitaciones estructurales, las disonancias con ideas y preconceptos pedagógicos...van a afectar en cada docente de forma diferente. y van a traer consecuencias distintas. Figueroa y Páez (2008, pág. 126) hablan de tres tipos distintos de docentes en función de cómo resuelven las disonancias entre ideas y prácticas: Los procesos de pensamiento didáctico permiten caracterizar tres tipologías:

- 1- Estilo cognitivo - intelectual: este tipo de docente manifiesta una concepción del rol de predominancia académica, con un lenguaje abstracto y de alto nivel; la actividad didáctica se centra en lecturas de profundización en los contenidos de la asignatura.

2- Estilo humanista-problematizador: docente que pone su énfasis en el valor humano de sus estudiantes, emplea un lenguaje cotidiano, comprensible y la actividad didáctica se centra en la posibilidad de que la persona aprenda de sus vivencias.

3- Estilo sociocultural: es un docente que hace constantes referencias al contexto microsocial del aula o macrosocial, puesto que toma en cuenta las situaciones que emergen de las raíces históricas y culturales de los educandos, emplea un lenguaje dialéctico y la actividad didáctica se centra en la problematización.

Todas estas caracterizaciones didácticas (e incluso de índole personal) tienen su base en las teorías implícitas de los docentes. Cada docente lleva consigo una mochila de experiencias y actuaciones previas que han ido dejando su huella en sus preconceptos e ideas. Cada quien ha estructurado mejor o peor, de forma más rígida o modulable su propio marco de creencias, su racionalidad, sus esquemas de actuación (razonada). Ese es el valor de los esquemas, que constituyen “estructuras de la memoria semántica y como tales influyen significativamente en la percepción, comprensión, recuerdo, solución de problemas” (Pérez y Gimeno, 1988, p.43). Ese repertorio de ideas, vivencias, sensaciones y nuevos estímulos es el bagaje a partir del cual cada docente interpreta la situación y toma decisiones.

Para poder entender el significado que tales decisiones tienen, es decir, para entender el sentido de la actuación de los docentes precisamos entrar a conocer esos ejes cognitivos que le permiten convertir sus esquemas cognitivos en nuevas acciones. A eso le llamamos “variables del proceso” que abarcan tanto los fenómenos externos como el proceso cognitivo y emocional que se desarrolla en el interior del docente. Tampoco así lograríamos entender del todo la conducta real, puesto que también intervienen otros factores no cognitivos e, incluso, no conscientes, pero, al menos se arroja cierta luz. Lo que resulta absolutamente improcedente desde el punto de vista de la investigación es pretender comprender las actuaciones de los docentes (y/o de los estudiantes) ateniéndonos, simplemente, a sus conductas externas.

Cuando estos esquemas mentales se encuentran bien organizados y consolidados podemos hablar de las “teorías implícitas” de los docentes. Las teorías implícitas pueden versar sobre cualquiera de los elementos que constituyen el proceso educativo. Incluimos,

por supuesto el ámbito relacional. De hecho es fácil que si a un docente se le pide su opinión sobre las relaciones con los estudiantes sus respuestas, con seguridad no serán solo descriptivas (cómo son sus relaciones) sino que expresarán convicciones (que son, qué sentido tienen y cómo deben ser). Siendo tan heterogéneas, las teorías implícitas son muy diferentes unas de otras: las hay más superficiales o más fundamentadas; más casuales o más permanentes; más consensuadas o más personales. Pozo et al. (2006) han diferenciado diversos tipos de teorías implícitas: (a) las de naturaleza *procedimental* que se refieren a cómo debería actuarse en función de los principios de que se parte, qué tipo de actuaciones serían coherente con ese principio y cuáles no; (b) las de naturaleza *pragmática* que representan formas de ver las cosas o actuar que se aceptan y se aplican sin más; suponen un fuerte ahorro cognitivo y emocional pues no necesitas estar razonando constantemente: “son concepciones muy eficaces, útiles y verdaderas ya que permiten predecir con mucho acierto múltiples situaciones cotidianas, aunque resulten bastante difíciles de explicitar” (Loo Corey, 2013, p. 38); (c) las de naturaleza *situacional y encarnada*, se trata de concepciones aplicables a situaciones muy concretas pero que no podrían generalizarse a otras situaciones similares pero en contextos diferentes; y (d) las de *activación automática* que se refieren a procesos de pensamiento y actuación que surgen por sí solos en contextos rutinarios o en situaciones habituales.

Marland (1977) señala que los docentes acaban interiorizando y haciendo propios ciertos esquemas mentales de actuación que son los que dan identidad e idiosincrasia a los comportamientos docentes. Lo que hemos llamado el “estilo docente” de cada profesor. Esos esquemas mentales caracterizan sus actuaciones, incluyendo en ellas el estilo de relación que cada docente mantiene con sus estudiantes. Marland los denomina principios y concluye que la presencia más intensa de alguno de dichos principios acaba caracterizando diferentes tipologías docentes:

Principio de *compensación*, representa la tendencia a compensar a favor del débil, del alumno más desfavorecido.

Principio de *tolerancia o indulgencia estratégica*, supone la tendencia estratégica a ignorar las infracciones que cometen los alumnos que el profesor considera que necesitan una atención especial.

El componente interactivo en la docencia universitaria

Principio de *colaboración*, de compartir el poder, supone la tendencia a utilizar la influencia de los compañeros, del grupo de clase, para apoyar su estrategia didáctica.

Principio de control progresivo, supone la tendencia a un control periódico sobre el desarrollo de los procesos del aula.

Principio de supresión de las emociones, supone la tendencia consciente a suprimir las emociones experimentadas durante la enseñanza por considerarlas perturbadoras del ritmo y del clima del aula.

En una línea similar, Connors (1978) también habla de principios caracterizadores de diversos tipos de docentes, aunque él los reduce a tres en lo personal añadiendo otros cuatro de tipo técnico:

Principio de *autenticidad* del profesor, supone el deseo de comportarse de modo sincero, abierto y honesto.

Principio de *auto-control*, definido como la necesidad de ser consciente de su comportamiento y de su efecto en los estudiantes.

Principio de *supresión de emociones*, idéntico al propuesto por Marland.

Connors también habla otros cuatro principios de carácter más técnico:

Conexión cognitiva de los nuevos contenidos con los ya aprendidos por el alumno

Cierre, importancia de las revisiones, síntesis y resúmenes,

Implicación general, conseguir la participación de todos los alumnos en la dinámica de clase,

Igualdad de tratamiento, llamada a la justicia e igualdad de consideración y trato.

Para cerrar este apartado dedicado a las percepciones como una de las bases de la interacción entre estudiantes podemos resumir algunas de las ideas que hemos ido extrayendo de la literatura especializada. Nos estamos refiriendo al hecho de que las conductas relacionales de profesores y estudiantes no son conductas azarosas o casuales que se producen de forma inesperada y desregulada. Tampoco podemos decir que sean conductas plenamente racionales e intencionales, pero sí que surgen de un fondo cognitivo que les da sentido e intención, es decir, son conductas racionales (o, al menos, parcialmente racionales). Esa base cognitiva está compuesta por las percepciones, ideas, creencias, experiencias previas, teorías y esquemas mentales que

cada docente ha ido construyendo y reconstruyendo a lo largo de su biografía. En base a todo ello establecerá un estilo u otro de relación con los estudiantes. Eso es lo que nos aporta, en el fondo, el enfoque basado en el pensamiento del profesor. Zabalza (2009) lo sintetizaba en cinco consecuencias, de las que traeremos a colación aquí tres para vincularlas a lo que estábamos señalando:

La clase y las relaciones dentro de la clase se nos aparece como un mundo de sujetos y de acciones entre sujetos lo que nos obliga a ir más allá de las conductas observables para adentrarnos en su pensamiento, en sus motivos, en la racionalidad de dichas acciones. No es una cuestión de cosas, hechos, productos, sino, también, de significados. La enseñanza y las actividades vinculadas a ella son actividades profesionales que realiza un profesional. Y ser profesional, significa, dominar no solamente el ámbito de la acción (saber hacer lo que hay que hacer) sino el *discurso* sobre la acción (el sentido que tiene, lo que la justifica, lo que la hace oportuna y válida). A eso se refiere el “teacher thinking”. (5 en su esquema) Aunque hablemos de “pensamiento del profesor” para referirnos a sus concepciones, teorías, ideas, el conjunto que todo ello conforma no se reduce a una racionalidad cognitiva y racional sino que la desborda por en ella se incluyen elementos vivenciales, emocionales, experienciales, intuiciones, etc. Los docentes deben actuar racionalmente pero son seres humanos multidimensionales y, por tanto, las relaciones que lleguen a establecer con sus estudiantes pueden estar regidas por lo racional pero, necesariamente, tenderán a ultrapasar esos límites.

2.2 El ámbito de las expectativas



El tema de las expectativas ha jugado, también, un papel relevante en nuestra investigación. Hemos intentado recabar información en el apartado E.2 de los alumnos, preguntando directamente que tipo de profesores esperaban encontrar en la universidad y cuáles encontró finalmente. En el bloque E.5 nos encontramos expectativas relacionadas con la inserción laboral. Por parte de los docentes, analizamos las diferencias entre los alumnos actuales y los alumnos de la generación de la que ellos formaban parte, así como su percepción inicial (P.1), y expectativas y realidades en torno a la evaluación P.6, percepción sobre la orientación profesional de los estudiantes (p.7).

Las relaciones interpersonales constituyen un elemento con dos componentes básicos: la conducta, como dimensión objetiva, y los factores motivacionales y cognitivos, como substrato que da sentido a esas conductas (Schröder, 1979). En ese ámbito interior se sitúan las expectativas en la medida en que son la expresión de la forma en que vemos y valoramos el asunto sobre el que manifestamos nuestras expectativas. Nos ha interesado saber cuáles son ideas iniciales que el alumnado trae sobre la universidad, si esas expectativas se cumplieron, si el profesorado respondió a la imagen que tenían de ellos antes de ingresar, etc. Y en relación a los docentes, también exploramos esa imagen que, como miembros de la institución, tienen de la universidad y de sus estudiantes. En su caso, ya no se trata, tanto, de expectativas cuanto de visión e imagen. Ambos aspectos se recogieron en la tesis doctoral: en el bloque E. 1 de la investigación del alumnado y en el apartado P.3 de la investigación de los docentes. En los últimos veinte años, se han estudiado con cierta frecuencia las expectativas docentes vinculadas con la universidad, que han seguido dos orientaciones principales: el estudio de las expectativas docentes sobre la universidad en términos genéricos o las expectativas específicas sobre el propio proceso de enseñanza y aprendizaje (Rubie-Davies, Hattie, Hamilton, 2006; Trouilloud, Sarrazin, Bressoux & Bois, 2006; Magsuga-Gage, Simonsen & Briere, 2012).

Resulta curioso, que la visión de los estudiantes sobre la universidad en términos concretos, cómo qué esperaba encontrar en la universidad, cómo serían los docentes que allí estarían, o cuál es el fin último de la universidad para el profesorado, no son tan frecuentes en los textos científicos, aunque tampoco faltan (Sander, 2000; Lizzio et al, 2010; Borghi et al, 2016; Money et al, 2017). Intentaremos por tanto, recabar más información de estas áreas en la investigación, ya que cada vez hay un mayor consenso

en que la opinión de los estudiantes es fuente imprescindible para evaluar la enseñanza universitaria (Escudero, citado por Fernández, González, Fernández y Segura, 2010). Debemos tener en cuenta que cuando esperamos que los estudiantes nos hablen de sus expectativas, lo pueden hacer de una manera predictiva, normativa o idealista. Sander, Stevenson, King y Coates (2000) explican que las expectativas de los estudiantes pueden clasificarse como predictivas, lo que es más probable que ocurra o normativas, lo que se espera, por la experiencia previas de las que sacan patrones. Pero no debemos de olvidar que el idealismo también se entremezcla en estas figuras. Además, numerosos estudios como el de Pichardo et al. (2007) confirmar que las expectativas se mantienen en el tiempo. Creando una permanencia de la expectativa paralela a la respuesta de la realidad; y que existen puntos de desencuentro entre sus experiencias y la realidad.

Páginas web de introducción al mundo universitario como universia, profesionalista, ayojon, educaweb, etc. ya realizan artículos divulgativos sobre las posibles expectativas de los alumnos y sobre la realidad que se van a encontrar. Muchas veces, este tipo de *sites* también tienen foros para intercambiar opiniones y/o experiencias sobre lo que pueden encontrar en esta nueva etapa de su vida. De tal manera, que la configuración no se hace sobre percepciones exclusivas y personales, sino que en la red de redes también hay un intercambio de las mismas, nos movemos en una modernidad líquida (Bauman, 2008). Algunos de los debates giran en torno a la inserción laboral, sobre las competencias que asimilan, o sobre el tipo de personas que se encontrarán alrededor.

Los alumnos comienzan en la Universidad estando inversos en una etapa de cambios o de transición (Jurado de los Santos, Olmos Rueda y Pérez Romero, 2015; Martínez Clares, 2008) donde se mezclan cuestiones personales (historia personal y profesional) con aspectos contextuales o situacionales, de esa mezcla confluye su identidad y se aprenden nuevos roles en “la tendencia hacia la autorrealización” (Martínez Clares, 2008, p. 260), hacia lo que la persona quiere ser. Existen algunas universidades que prestan excesiva atención a esas expectativas, intentando que se cumplan las ideas previas que manifiestan los estudiantes. Y este énfasis en la psique del alumno y en satisfacer los intereses es un planteamiento arriesgado, autores como Barret en 1996 describen que, “el estudiante no sabe lo que quiere cuando entra en la Universidad, por lo tanto, es denigrante este objetivo”. En estudios realizados en España, De la Fuente (2004), nos

explica que las expectativas varían según la nacionalidad, la titulación, la longitud de la carrera educacional, según el curso o nivel de los estudiantes y según las cualidades del profesorado.

Las expectativas en términos generales sobre la universidad pueden ser altas, medias o bajas. Y la respuesta, a las mismas se mueve en las mismas categorías. Como veíamos con anterioridad, encontrar un valor numeral para esas expectativas en otros estudios parece tarea sencilla. Sin embargo, cuando intentamos localizar que componentes tienen esas expectativas, nos encontramos sin herramientas científicas. Las ideas que presentan los estudiantes, no pueden estar ligadas al aprendizaje y a la orientación laboral, exclusivamente. Escapan del estudio otros aspectos relevantes como el ambiente, los compañeros que se encuentran en esa nueva etapa de su vida, su vocación, y sus percepciones en cuanto a la estructura entre otras. Lo que si aparece recogida con más asiduidad es que cuando las categorías se rompen el conocimiento pasa a dejar de tener ese valor crediticio y los títulos se asumen como pasaportes, según la teoría de Vázquez García, 2015. Lo que tiene una vinculación directa con su futura integración laboral.

Si abordamos el tema, desde la visión del profesorado, la palabra expectativas se muestra más esquiva. Ya que retrotraerte en diferentes años de tu experiencia vital y profesional, para recabar cual era la expectativa que tenías inicialmente, es una tarea de arqueología cognitiva. De todos modos, resulta interesante plantearse cuál es el fin último de la universidad para los docentes, y preguntarles a los mismos en el presente.

Según los autores revisados, los objetivos de la institución universitaria pueden ser más restrictivos o más generalistas, según se especifiquen con un enfoque a un área concreta o fijados desde principios generales; desde una perspectiva histórica o centrándose en su análisis actual. Después de una revisión bibliográfica, extrajimos ocho posibles objetivos últimos de la universidad desde la percepción de autores consolidados y en base a ellos fuimos categorizando las respuestas del profesorado participante. Las posibles finalidades de la universidad incluidas en nuestro estudio fueron las siguiente:

La Universidad como escenario de formación

La universidad como experiencia de vida

El componente interactivo en la docencia universitaria

- La universidad como precursora del cambio social
- La universidad como preparación para el mundo laboral
- La universidad como una etapa más del proceso formativo
- La universidad como mecanismo de selección de personas
- La universidad como institución paliadora de lagunas educativas
- La universidad como elemento motivacional/demanda social
- La universidad como escenario de innovación.

Las visiones que la literatura ofrece sobre la universidad y su sentido global son múltiples, con algunas de ellas en franca contradicción con las otras. Alfredo Lugo (1), nos dice que la Universidad, como su nombre indica, es una institución educativa dedicada a formar recursos humanos profesionales para las diferentes áreas de la sociedad, con una visión universal y abierta a las diferentes maneras de producir los conocimientos. Rafael Puyol (año), explica que hay que acercar la Universidad a una concepción de empresa productora del capital humano demandado por los mercados. Según este autor, estamos en una sociedad globalizada y competitiva en la que se introduce un nuevo concepto que se va difundiendo: el de *universidad orientada al mercado*, siempre atenta y respondiendo a las demandas del sector productivo. Es decir, existe un enfoque, cada día más fuerte y con mayor capacidad de impacto en las políticas educativas que tiende a ver a la universidad como una institución social comprometida con la formación de profesionales adaptados a las nuevas demandas del mundo laboral y del social. Una universidad atenta al desarrollo científico y técnico de los nuevos tiempos que vivimos y que actúa como condición clave del desarrollo del país. En palabras de Mariano Sánchez y Juan Sáez este aspecto constituye la piedra angular del sistema universitario: primero, abordando la formación de profesionales, incluso en profesiones cuya constitución histórica se realizó al margen de la Universidad; segundo, potenciando una estructura de las profesiones y los profesionales, agrupándolos en organizaciones complejas y en asociaciones que fomentarán ese “espíritu de servicio” que distingue a las profesiones de las ocupaciones; tercero, incorporando al proceso formativo, un nuevo proceso de profesionalización de los formadores e investigadores universitarios. La profesionalización de éstos depende, en buena parte, de la contribución que hagan al proceso de profesionalización de los que luego ocuparán las posiciones laborales en la sociedad. Esta posición, ya fue descrita por Parsons (1979) y es la que sigue, en gran medida, dirigiendo las universidades. Es una de

las mayores responsabilidades que tiene la universidad en y para la sociedad actual. No por ello es ajena a las críticas que suscita no sólo por el planteamiento, sino también por la metodología llevada a cabo.

Desde hace tiempo se estudia en nuestro país los procesos de configuración de las profesiones y, en concreto, de las profesiones sociales (Sáez, 2007; Sáez y García Molina, 2006). En una sociedad globalizada, con modelos de gobierno neoliberales que trabajan más para el mercado que para el Estado, la empresarización de la universidad no podía tardar en llegar, y llegó. Si se analizan los discursos políticos de los responsables ministeriales no resulta difícil constatar el nuevo impulso que este tipo de enfoques está consiguiendo. El discurso, el denominado “newspeak de la performance”, exige que las universidades sean rentables, eficaces y productivas (Giroux, 2006). Con un concepto de performance muy material y basado en contabilidades objetivas de méritos (Ball, 2013). En ese contexto, las universidades tienen que adaptarse a su entorno y servirlo, abandonando la autonomía que frente a él habían mantenido a la hora de materializar sus funciones y competencias profesionalizadoras. Deben cambiar sus objetivos y pensar en la evolución del mundo del mercado que es el que puede ofrecer empleo a los actuales estudiantes y futuros trabajadores (Callon, 1997). Se añade a ello, que nos encontramos en tiempos de recortes y, en ese marco, el discurso tiene más impacto y seducción del que tenía en años anteriores, por muy oportunista que nos parezca. Del modelo Humboldt de universidades apenas queda nada (Lundgreen, 1997). Con críticas más o menos fundamentadas constatamos que la Universidad tiene la labor de formar competencialmente profesionales capacitados para desarrollar un trabajo, con conocimientos y técnicas adecuados, donde sean capaces de destacar por encima de sus oponentes. Es decir, el empeño por la formación se juega en un escenario en el que universidades y mundo productivo (incluido el mundo de los servicios sociales) precisan acoplarse y establecer pautas coherentes y complementarias. Lo cual no es cómodo para las universidades pues son ellas, por lo general, las que se ven forzadas a seguir, de una manera u otra, el ritmo que les imponen.

Obviamente, visto desde el mirador de la educación y los educadores, las funciones de la Universidad traspasan, con mucho, el papel de la formación de profesionales para introducirse en el territorio más amplio y complejo de la formación de personas y

ciudadanos enriquecidos con la cultura y los valores que cada momento social va privilegiando. Desde esta perspectiva, la universidad no está condenada a dar respuesta acrítica a las demandas del mundo laboral, sino que abre una compuerta de influencia sobre ese mundo y sobre la sociedad en su conjunto. Esta es una consideración importante a la hora de establecer una visión completa de la institución. Y resulta un punto de partida fundamental para poder entender el valor e importancia de la interacción entre docentes y estudiantes.

Otro aspecto importante para poder entender las respuestas que los docentes nos dan en nuestra investigación es la consideración de las instituciones universitarias como organizaciones. Es cierto que el comportamiento de las universidades como organizaciones resulta peculiar. No se ajustan a los conceptos convencionales de organización: no persiguen objetivos definidos, no tienen una estructura de gobierno que explique lo que ocurre o deja de ocurrir en ellas, etc. (Arechavala 2001, Arechavala y Solís 1999). Siguán (1995), afirma que sigue creyendo que la Universidad es, esencialmente, como dice la antigua definición, una comunidad de maestros y de alumnos que buscan juntos avanzar en el saber. Observamos así una definición que tiene su principal énfasis en la Universidad como espacio de construcción del saber que forma personas desde una perspectiva compleja, poniendo un acento especial en el aspecto intelectual. Nombelanos (2007) plantea que la investigación y las innovaciones en los diversos campos académicos son concebidas como una actividad esencial para la Universidad y que constituye su objetivo prioritario y su principal función, pues sirve de apoyo de la docencia y la potencia en todos sus aspectos, incluida la enseñanza de la investigación y la formación de investigadores que generen innovaciones. Por lo tanto, no se podría hablar de universidades sin el componente básico de la investigación que resulta fundamental e imprescindible. Así la Universidad, posee un halo de transformación y se describe como un centro de investigación que genera innovaciones en áreas generales y específicas. Esto nos lleva a una visión de la Universidad como escenario multidimensional en el que se ofrece formación, pero también se ejercen otras funciones como investigación, servicios a la sociedad, transferencia tecnológica, etc. Y debemos de tener en cuenta que estas funciones no son estancas, sino que se condicionan y potencian mutuamente. De hecho, los profesores de nuestra investigación tienden a mezclarlas y combinarlas en diferentes fórmulas. Vista la Universidad así, nos encontramos con una institución entendida como

un gran barco que debe de nutrir a todos sus marineros de sabiduría, dejarse impregnar por los saberes de los mismos y tener un buen diálogo crítico y constructivo con su entorno de forma que todo ello les ayude a mejorar el puerto donde desean atracar. En palabras de corte poético de José M^a Serrano (2007), la Universidad no ha de concebirse como una gran biblioteca, como algo estático, acabado; más bien ha de entenderse que es misión inexcusable de la universidad no sólo ser depósito de saberes, sino también reflexionar críticamente sobre esos saberes y transmitirlos al resto de la sociedad. Es misión de la Universidad ser una institución que promueva el desarrollo social, cultural y económico de la sociedad. Para ello, se necesitan unas buenas redes de cooperación entre los diferentes sectores que mantienen y transforman nuestra sociedad actual. El aprendizaje que se realice en las Universidades no se puede quedar en las mismas, puesto que, sin la retroalimentación de los diferentes agentes, esos aprendizajes carecerían de sentido. La vinculación e interacción entre la universidad y el poder empresarial y político será clave para el cumplimiento de este objetivo. En resumen, se trata de romper la torre de marfil en la que en a veces encontramos a las Universidades y a las personas que en ellas trabajan, para abrir cada una de las facultades a la sociedad de manera que su actividad tenga en cuenta necesidades sociales y sea, por ello, relevante.

Como señalaba Rubalcaba (2007), la Universidad debe ser educadora de la razón y estar abierta a todos los sectores de la realidad de forma que consiga generar cambios en nuestra sociedad. La universidad está llamada a influir en la realidad que tenemos en nuestras manos y, aunque sean pocos los que acceden o trabajan en ellas, su influencia debe extenderse a muchos seres humanos. Gallego (2007) insiste en esta misma idea: la universidad es o debería ser una institución preocupada por la creación y transmisión de saberes; preocupada porque esa transmisión y esa creación lleguen a afectar integralmente a la calidad de vida del entorno en que se desenvuelve; y preocupada por garantizar que una formación completa a las personas implicadas en ella. En palabras de Freire (2001), la Universidad no puede permanecer con los guantes puestos, sino que debe implicarse y comprometerse con la realidad que investiga y de la que genera conocimiento. Insiste el autor brasileño en la necesidad de ofrecer una visión de la universidad como precursora de cambio social, lo que implica la existencia de unos docentes comprometidos con el cambio social y la transformación de las cosas buenas y

malas que observa en su entorno más inmediato. El mismo autor nos dice con palabras valiosas: “Si, en realidad, no estoy en el mundo para adaptarme a él sin más, sino para transformarlo, si no es posible cambiarlo sin un cierto sueño o proyecto de mundo, debo utilizar todas las posibilidades que tenga para participar en prácticas coherentes con mi utopía y no solo para hablar de ella” (2001, p. 43).

Existen otras funciones que completan esa visión multidimensional de las universidades. Se atribuye así a la Universidad el desarrollo de la cultura universitaria. Por cultura universitaria se entiende la capacidad de reflexión y crítica, el compromiso con unos valores que han de fundamentar la actividad de todos los agentes que forman parte de la Universidad y que han de irradiarse al resto de la sociedad. El ejercicio de la democracia, de la participación, del debate y contraste de ideas; el compromiso con la justicia; el respecto a la diferencia, etc. han de ser inherentes a la actividad universitaria y todo ello es parte inherente de eso que se ha dado en llamar “cultura universitaria” (Michavila y Calvo, 1998).

Hasta ahora hemos traído a colación la opinión de expertos en la temática. Existe mucha producción en relación a este tema en la bibliografía académica. Sin embargo, también es importante hacer mención a las percepciones y expectativas que la gente en general tiene acerca de las universidades, y sus funciones. Se puede, incluso, comparar esa visión externa con la expresada por los académicos. Eso es lo que hicieron Víctor Pérez-Díaz y Juan Carlos Rodríguez en el año 2014. Plantearon varias preguntas a los sujetos de su investigación: De los siguientes objetivos (y señalaban un listado), ¿cuál crees que debería ser el objetivo prioritario para las universidades españolas?; ¿y en segundo lugar, cuál señalarías? Los resultados fueron bastante llamativos, pues existe una alta correlación entre las respuestas de docentes y las de la muestra de la población. El primer objetivo para los ciudadanos españoles es el de formar buenos profesionales, que cita un 70 % (52,6% en primer lugar, 17,4% en segundo lugar). También es el primer objetivo para los docentes con un 75,3% (57,9% en primer lugar, 17,4% en segundo lugar). Este es un porcentaje similar al obtenido en la muestra general. El segundo de los objetivos seleccionados se correspondía con llevar a cabo tareas de investigación, seleccionado por un 44% de los profesores encuestados, un porcentaje muy parecido al observado para el conjunto de la muestra española, los cuales le otorgan un 42,1%. El tercero de los

objetivos más mencionados es el de formar buenos investigadores (22,0%) por los docentes y (22,55%) por la muestra de la población. Como podemos constatar, esa perspectiva pragmática que vincula a la universidad más con la formación de profesionales y con la investigación que con la transformación de las personas y la sociedad es compartido ampliamente tanto por docentes como por personas ajenas al mundo académico.

En cualquier caso, lo que resulta claro es la dificultad para sintetizar la misión de la universidad y/o para someterla a un listado de categorías. Seguramente, las funciones de la Universidad sigan creciendo en complejidad a medida que lo hace el mundo social, técnico y cultural en el que se ubican. Es decir, querámoslo o no, las universidades cada vez serán menos patrimonio de los académicos y estarán más abiertas a las influencias y condiciones del mundo exterior. Lo que habría que conseguir es que ese proceso de apertura forzada a las influencias externas no acabara anulando la capacidad de influencia inversa (de dentro hacia afuera) por parte de las instituciones universitarias.

2.2.1 Estudios sobre expectativas en las figuras de profesor y alumno

Otro componente relevante de las expectativas, en lo que se refiere a esta tesis doctoral, tiene que ver con la forma en se elaboran y llenan de contenido las expectativas mutuas entre docentes y estudiantes. El papel de las expectativas y de los procesos atribucionales que se establecen entre docentes y alumnos es extremadamente importante en el desarrollo de nuestro trabajo, pues las expectativas modifican la conducta (tanto propia como ajena) y, por ello, es claro que ejercen un rol enriquecedor o perturbador en la interacción y en el proceso de enseñanza y aprendizaje en su conjunto.

Existen múltiples investigaciones en el terreno educativo que nos reafirman en el hecho de que las expectativas (y los procesos atribucionales que generan) influyen en el proceso de enseñanza y aprendizaje de los alumnos (Rosenthal y Jacobson, 1968; Navas, Sampascual y Castejón, 1991; Rubie-Davies, 2006; etc). Sobre la naturaleza de las expectativas, Cosacov (2007), afirma que:

“Una expectativa es una variable de naturaleza cognitiva que sugiere la idea de anticipación, y cuya inclusión en los análisis psicológicos resulta de fundamental importancia a los fines de explicar y predecir un abanico de comportamientos que cubren desde la dinámica social hasta el motivo de nuestros estados de ánimo. Asimismo, la expectativa constituye el ingrediente cognitivo fundamental de al menos dos importantísimos efectos psicológicos: el efecto Pigmalión y el efecto placebo. (p.133)

Si un docente muestra unas altas expectativas sobre un alumno concreto, le apoyará y motivará de buen grado (incluso inconscientemente), establecerá vínculos de unión adecuados a la situación y creará momentos conforme a estas expectativas. Todo ello va a determinar, o cuando menos condicionar fuertemente, el vínculo de apego docente-alumno, las relaciones formales e informales entre dichos agentes, el nivel de exigencia que predispone el docente, etc. Obviamente, la influencia de estos factores, que combinan lo cognitivo y lo afectivo, tienen consecuencias más intensas en la medida en que los estudiantes tienen menor edad. En la universidad, un mundo más centrado en lo cognitivo, disminuye su influencia en lo que se refiere a la acción de los docentes, pero la incrementa en lo que se refiere a los estudiantes, cuyo comportamiento docente es más sensible a la opinión que tiene de sí mismo, de sus profesores, de la institución o de los estudios que cursa.

La relevancia de las expectativas forma parte de esas certezas largamente asumidas en la Pedagogía a partir de los trabajos de Rosenthal y Jacobson (1968), para quienes el efecto de las expectativas de los profesores (inducidas experimentalmente) sobre las supuestas capacidades de sus estudiantes influían en el trato hacia ellos y, por consiguiente, en su rendimiento. A este fenómeno se le denominó *efecto Pigmalión*, y se produce de forma inconsciente. Las expectativas que se den entre ambos profesores y estudiantes pueden ser generales o específicas, Pero también pueden ser de logro o de acción-resultado. Bandura (1977, 1983, 1987) explica que la expectativa de logro es "una estimación de la persona acerca de su capacidad de realizar una conducta necesaria para producir un resultado"; y la de acción-resultado es "la convicción que tiene una persona de realizar con éxito la actividad necesaria para obtener un resultado".

Una vez que tenemos claro qué tipo de expectativas queremos observar es importante saber que variables influyen en ellas. Rosenthal (1978) genera un modelo para estudiar el efecto de las expectativas interpersonales. Lo denominó "the arrow model" y los resume en cinco categorías: las variables independientes lejanas (los atributos de las personas que intervienen); las variables independientes-próximas (expectativas medidas y no manipuladas); las variables mediadoras (la conducta del profesor durante su interacción con el alumno y viceversa); las variables dependientes distantes (incluye las conductas posteriores a la interacción tanto en el profesor como en el alumno); y las variables dependientes-próximas (con referencia al resultado, es decir, la consecuencia de todo el proceso).

Por último, en relación a los métodos empleados en la evaluación de expectativas podemos citar, en primer lugar, las entrevistas que es un método muy usado, así como los diarios y narrativas de los sujetos. Existen, también, pruebas y escalas específicas para ese propósito. Entre ellas cabe citar:

- SERVQUAL: Multiple-Item Scale for Measuring Customer Perceptions of Service Quality, construida por Parasuman, Zeithaml y Berry (1998) para el estudio de la calidad del servicio. Se compone de dos secciones de 21 ítems para analizar percepciones. Los autores Yanhong y Kaye (1999), y Riddings, Sidhu y Pokarier (2000) la han adaptado al contexto universitario.
- USET: University Students' Expectations of Teaching, diseñado por Sander, Stevenson, King y Coats (2000) en la que se profundiza en métodos de enseñanza, método de evaluación y cualidades del profesorado.
- IPQ Instructions Preferent Questionnaire, construido por Hativa y Birenbaum (2000), estudia las preferencias o expectativas del estudiantado respecto a los métodos de enseñanza.

2.2.2 Expectativas de los docentes

Algunas investigaciones han encontrado relación entre las bajas expectativas con respecto al aprendizaje de los estudiantes más desfavorecidos y el rendimiento de los mismos (Swanson, 2005). Otros autores han encontrado correlaciones positivas muy

elevadas entre las expectativas de los profesores y las expectativas de sus estudiantes (Montes, 2012). Probablemente es un efecto multicausal en el que las expectativas juegan su papel en el contexto de otros factores vinculados al rendimiento escolar. Pero en todo caso, resulta impactante el hecho de reconocer el importante efecto que las expectativas de los docentes pueden tener sobre el rendimiento de sus estudiantes. De ahí, la indicación de Coll (1985) sobre que un docente debe interaccionar con el alumnado de forma que le proporcione “un contexto significativo para la realización y/o ejecución de las actividades escolares en el que el alumno pueda insertar sus actuaciones y construir interpretaciones coherentes, adecuar el nivel de ayuda o de directividad al nivel de competencia de los alumnos, evaluar continuamente las actividades de los alumnos e interpretarlas para conseguir un ajuste óptimo de la intervención pedagógica” (p. 67). Si tomamos esta idea como verdadera, nos encontramos con que las pautas de interacción profesor/alumno adquieren una importancia clave en los procesos de resolución de problemas, en lo que se refiere al abordaje de las dificultades que encuentran los alumnos en la realización de las actividades de aprendizaje o en las actuaciones didácticas individualizadas. En esos casos, el docente debe crear las condiciones idóneas para que el alumno sea capaz de apropiarse del conocimiento y enriquecerse, entendiendo su figura como la de un mediador activo entre el sujeto y la tarea de aprendizaje.

Una parte importante de las expectativas está construida sobre el conocimiento mutuo. O sobre el desconocimiento, esto es, sobre los prejuicios o tópicos genéricos que tanto docentes como estudiantes poseen sobre sus *partenaires* relacionales. Las situaciones didácticas generan un contexto de interacción que promueve el conocimiento mutuo entre docente y alumno. Los docentes tienen múltiples oportunidades para conocer las características del alumno y de la tarea objeto de aprendizaje lo que le permite trabajar eficazmente dentro de la «zona de desarrollo próximo» de los alumnos y maximizar la efectividad de la instrucción (Panofsky, John-Steiner y Blackwell, 1985). Los estudiantes, en ese mismo contexto, pueden conocer de manera más realista a sus docentes y las tareas que ellos le encomiendan y acomodarse a ellas. En ambos casos, el conocimiento mutuo que vayan generando viene mediatizado, justamente, por las expectativas previas con que ambas partes concurren a la relación. Porque una circunstancia característica de las expectativas es que contaminan la percepción que tiende a seleccionar solamente aquel tipo de información útil para confirmar la expectativa, descartando aquellos otros

indicios que pudieran contradecirla. De tal manera que ese mejor conocimiento del estudiante que pudiera servir de base para crear situaciones más propicias para el aprendizaje, al estar mediado por las expectativas previas, no solo no permite avanzar en esa dirección sino que genera una evaluación negativa del sujeto (de sus conocimientos previos, de su nivel intelectual, de su personalidad, etc.), que se puede convertir en “una fuente potencial de irregularidades que puede condicionar el aprendizaje del propio alumno” (Valle y Núñez, 1999, p. 295). Findley y Cooper (1983) estableció un conocido modelo para explicar la incidencia de las expectativas docentes sobre el rendimiento de los estudiantes. Cooper sugiere que aquellos estudiantes con expectativas altas por parte de sus profesores reciben un feedback positivo permanente que resulta contingente con su propio esfuerzo al que sirve de estímulo. Por el contrario, aquellos estudiantes sobre los que los docentes proyectan expectativas bajas lo que reciben es un feedback negativo y no contingente con su esfuerzo, reciben mayores requerimientos relativos a su conducta. Los docentes tienden a ver a estos estudiantes más vinculados a los disturbios en la clase. Nuestra personalidad y formas de pensar, forjadas ya desde edades muy tempranas, nos llevan a crear visiones connotadas de los seres humanos con los que nos relacionamos. En ellas actúan los prejuicios, las automatizaciones, las experiencias previas...que son respuestas psicológicas de “ahorro” cognitivo que van a afectar en todos los ámbitos de nuestra vida.

Aunque se enseña a los docentes a buscar la perpetua equidad, la igualdad de oportunidades y un trato igualitario para todos sus estudiantes, ello no los inmuniza de verse afectados por elementos internos más profundos y recónditos propios de nuestro ser. Por ello, tenderán a ser más afines y cómplices con ciertas personalidades, estarán más predispuestos a compartir ciertas ideas y/o relaciones personales, se sentirán más próximos a ciertas características de la personalidad...y todo ello afecta directamente a la creación de unos determinados vínculos personales con los estudiantes. Se trata de condiciones personales que entroncan directamente con las expectativas que manifestarán (implícita o explícitamente) los docentes sobre sus estudiantes. Las evidencias empíricas (psicológicas cognitivas y psicosociales) demuestran que las expectativas son muy estables y vienen ancladas sobre una serie de características de los estudiantes como su nivel socioeconómico, el atractivo físico, el sexo, la raza y el nivel de instrucción de sus familias, entre otros factores (Livingston y Nahimana, 2006).

En el entramado educativo tendríamos un panorama donde las expectativas de los profesores estarían directamente relacionadas con sus manifestaciones verbales y no verbales (es decir, con su comportamiento) y por consiguiente, con la retroalimentación que ofrecen a sus estudiantes (Rosenthal, 1968 y 1974). Este fenómeno llevó a Good (citado por Vega e Isidro, 1996) a formular en 1980 un modelo de retroalimentación diferencial (*differential feedback*), en el que las expectativas de los profesores se explicitarían en comportamientos diferenciales (conscientes o inconscientes) inherentes al esfuerzo y dedicación del docente con el alumno, la atención individualizada aportada a cada discente, el tiempo que se les brinda para realizar tareas, la cantidad de preguntas que se les hacen y la frecuencia de la retroalimentación. Es decir, las expectativas que un profesor tiene sobre un alumno se manifiestan a través del trato diferencial que mantienen con sus estudiantes y que, por lo general, son nítidamente percibidas por los estudiantes (Montes, 2012). Este trato diferente interfiere en el quehacer didáctico, en la concepción de los alumnos, en su aprendizaje e, incluso, se materializará en su rendimiento académico. Por ello, juega un papel tan relevante el hecho de que los profesores generen altas expectativas de todos y cada uno de sus alumnos. Unas altas expectativas de éxito van acompañadas de un mayor uso de estrategias cognitivas y de un mayor rendimiento académico, y a la inversa (Multon y cols., 1991).

Pero ¿qué elementos de los estudiantes son definitorios de las expectativas que sobre ellos construyen los docentes? Giles, Barona y Torres (2011) crearon un modelo que identifica cuatro variables estructurales que afectan a la expectativa de logro del aprendizaje: compromiso con la formación docente, disposición de los estudiantes contemporáneos, calidad de los estudiantes contemporáneos y rutina de trabajo. Según dicha investigación, “la expectativa que los profesores tienen sobre el logro del aprendizaje de los estudiantes es alta independientemente de las características que los estudiantes tengan, sin embargo, sí consideran importante que los estudiantes manifiesten empeño en las clases que ellos imparten porque así se enriquece su enseñanza” (Giles, Barona y Torres, 2011, p. 6). Así mismo, no sólo actúan factores intrínsecos en la génesis y delimitación de las expectativas, sino que las expectativas de los profesores se ven favorecidas si los estudiantes muestran disposición y si los estudiantes están motivados. Los profesores creen que si los estudiantes manifiestan una

falta de actitud y compromiso con las clases que el profesor imparte difícilmente alcanzaran un desempeño exitoso.

Ahora bien ¿cómo se generan estas expectativas?, ¿son producidas sólo en el aula? Si nos remontamos al terreno psicológico, las expectativas son generadas a través del entramado atribucional. Una atribución es “la explicación o interpretación que un individuo da a la conducta o conductas, propias o ajenas (más frecuentemente ajenas) que ocurren en un determinado momento y contexto” (Weiner, 1979, p. 36). Esquemáticamente, la teoría de Weiner (1979) sobre la atribución causal sostiene que las atribuciones se construyen en base a tres dimensiones: (1) Internalidad / externalidad (si la causa es interna al sujeto o, por la contra, dependiente de un factor externo); (2) Estabilidad / inestabilidad (hasta qué punto la causa es efímera o duradera); (3) Controlabilidad / incontrolabilidad (hasta qué punto la causa permanece bajo el control de alguien). Estas tres dimensiones determinan cómo interpreta una persona el fracaso o el éxito de una acción. Según el modelo, lo importante no es lo que causó el fracaso de una persona sino lo que esa persona piensa que lo causó. Por ejemplo, si un docente alcanza un alto índice de aprobados con buenas notas puede otorgarle el significado de que todos los alumnos aprobaron porque él es muy buen docente y lleva a cabo una metodología muy motivadora (causa interna) o, por el contrario, que utilizó como sistema de evaluación un examen muy fácil (causa externa). Evidentemente, esto va a repercutir en posteriores actuaciones. Si el docente cree que es bueno, seguirá con esa metodología, pero si cree que fue causa del examen, seguramente modifique su sistema de evaluación. Según dónde y cómo se genera esa atribución, se producirá un efecto u otro, afectando en último modo a la autoestima del individuo, a cómo observa la realidad, etc.

Ya en el terreno educativo, las atribuciones del profesor parecen ser un síntoma de procesos más básicos. “El profesor no es un observador indiferente en el aula” (Pérez y Gimeno, 1988, p. 45). El docente es un agente interesado, activamente implicado en el flujo de intercambios relacionales del grupo del aula. Es una parte interesada que debe aceptar responsabilidades sociales por la calidad de su trabajo, y, precisamente, “la calidad de su trabajo es valorada socialmente en función de sus efectos en los alumnos, en el aprendizaje y desarrollo de los alumnos” (Pérez y Gimeno, 1988, p. 45). Este papel social del docente en la institución educativa (en nuestro caso, la educación superior) condiciona el sentido de las atribuciones del profesor sobre los éxitos y fracasos de los

alumnos. Así, siguiendo el trabajo de Clark y Peterson (1986) pueden distinguirse dos patrones básicos en la atribución del profesor: (1) el «*auto-ensalzamiento*», ocurre cuando el profesor acepta responsabilidad por los éxitos de los alumnos, mientras que atribuye los fracasos a otros factores ajenos a su voluntad y competencia; (2) «*sobre-defensa*», ocurre, por el contrario, cuando el profesor acepta responsabilidad por los fracasos de sus alumnos, mientras que atribuye los éxitos al mérito de los propios alumnos, u otros factores ajenos.

Los patrones atribucionales del profesor se encuentran profundamente condicionados por varios factores (Clark y Peterson, 1986):

- La concepción del profesor sobre su papel y status profesional.
- La concepción del profesor sobre las potencialidades de la naturaleza humana, en particular sobre las posibilidades de aprendizaje y desarrollo de los alumnos, la polémica sobre la relación herencia-medio.
- Las ideas del profesor sobre la génesis del conocimiento humano y el desarrollo de la cultura
- Las teorías del profesor sobre el eje de la intervención didáctica: los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Este hecho entronca directamente con el estudio de Schneider, Hastorf y Ellsworth (1982) en torno al proceso de percepción personal, donde establecen la existencia de seis etapas en el proceso de interacción, una de las cuales es la fase de atribución cuya finalidad esencial es identificar la causa o las causas que permiten explicar el comportamiento que estamos percibiendo. Los autores hablan de dos tipos de atribuciones: atribuciones *reactivas* y atribuciones de *intencionalidad*. Las primeras se refieren a aquellos casos en que el perceptor atribuye a la conducta que está observando una causa estimular interna o externa, de tal modo que se explica la conducta como reacción a un estímulo. Bertoglia (2005) aporta algunos ejemplos muy clarificadores para el entendimiento de los dos tipos de atribuciones. Para las atribuciones reactivas, “si vemos que un conductor se está poniendo apresuradamente su cinturón de seguridad mientras mira con preocupación a un policía de tránsito, nos explicamos dicha conducta como reactiva a un estímulo externo; ahora bien, si pensamos que lo hace porque simplemente había olvidado ponérselo estamos haciendo una atribución reactiva interna;

lo común en ambas situaciones es que nos explicamos el comportamiento del otro como reactivo, ya sea a un estímulo externo (policía) o a uno interno (recuerdo)” (p. 69). La atribución de intencionalidad, en cambio, se define por manifestar la existencia de una intención, que no es expresada directamente, como la causa que explica el comportamiento de la otra persona: “supongamos que un niño llora lastimeramente porque su madre no le dio permiso para ir al cine, lo típico en este caso es suponer que la conducta del niño es reactiva a la pena que siente en ese momento; sin embargo, si el llanto continúa y las manifestaciones de tristeza se mantienen, la madre, o cualquier otro observador, podría pensar que la conducta ya no está respondiendo al estado de pena propiamente tal, sino más bien que está teniendo la finalidad de generar un efecto en la madre y hacer que ella cambie su decisión y lograr así el objetivo de ir al cine; en este último caso el perceptor no se explica la conducta como reactiva a ningún estímulo, sino más bien como una conducta activa que intencionalmente busca el logro de un objetivo” (Bertoglia, 2005, p. 69).

Si nos volvemos al territorio educativo y más concretamente a la interacción profesor-alumno universitarios, podremos ver que ambos actores principales realizan atribuciones de intencionalidad. Los docentes con el objetivo (esperemos que bienintencionado) de una buena formación; los discentes con el objetivo de forjar un conocimiento socioprofesional y aprobar la asignatura. No obstante, el sistema en el que estamos inmersos crea subterfugios atribucionales que pueden ser contemplados de maneras muy diferentes, incluso opuestas. Si nos fijamos en las atribuciones de intencionalidad que hace un profesor, podemos ver que puede existir el hecho o la sospecha de una cierta desconfianza con respecto al comportamiento del alumno. “Esto puede ocurrir cuando un profesor piensa que un alumno se comporta correcta y respetuosamente con él, no porque lo sienta así, sino que lo hace con la intención no explícita de obtener algún tipo de privilegio, como por ejemplo la posibilidad de rendir nuevamente una prueba en la que le fue mal, de ausentarse de una actividad que le desagrada, de realizar un trabajo extra para subir su promedio, etc”. (Bertoglia, 2005, p. 70). Estas situaciones generan efectos perjudiciales en la interacción que pueden llegar a ser muy difíciles de superar pues, en este tipo de atribuciones, se tiende a producir sentimientos negativos y posturas defensivas en quien las realiza, dado que el comportamiento de la otra persona se percibe

como un intento de manipular o de aprovecharse del otro actor, lo que contribuye a distorsionar aún más la calidad de la interacción.

A pesar de lo expuesto en los párrafos anteriores, queremos hacer referencia a una cuestión, para evitar posibles malinterpretaciones de las derivaciones de las atribuciones y las expectativas: “las expectativas, *per se*, no son buenas ni malas” (Valle y Núñez, 1999, p. 286). Todos estos argumentos tienen una derivación pragmática mucho más simple. En el caso de que las atribuciones y expectativas, buenas o malas, deriven en la ayuda al alumno para la cimentación de un buen aprendizaje, su efecto será positivo; en cambio, si las conductas del profesor derivadas de sus percepciones, atribuciones y expectativas no prestan esa ayuda necesaria para el aprendizaje y generan una consecuencia no deseada, su efecto será evidentemente negativo. Por desgracia, en la realidad de nuestras aulas, se dan las dos vertientes. Múltiples investigaciones aseguran que, tanto los efectos positivos como los negativos, suelen darse conjuntamente en clase; con lo que el profesor tiende a favorecer a ciertos alumnos y a perjudicar a otros. De forma general, suele suceder que el profesor favorece a los alumnos más preparados y mina las posibilidades de aquellos con mayores problemas y dificultades de aprendizaje (Brattesani, Weinstein y Marshall, 1984; Brophy y Good, 1974; Brophy, 1981; Murray, 1980; Weinstein, 1976).

En síntesis, estas expectativas (en forma de creencias y atribuciones) de los profesores estarían confirmadas por las actividades académicas, las conductas sociales de los alumnos y docentes y hasta su propio rendimiento (Navas, Sampascual y otros, 1991; Vega e Isidro, 1996; Andrade, 2010; De La Torre y Godoy, 2004). Parece evidente, entonces, que las expectativas repercuten en el comportamiento del docente en el aula, razón por la cual lo incorporamos, también a la tesis. Nos interesaba percibir cómo los docentes ven a sus estudiantes (lo que se analiza en el bloque uno de la investigación del apartado del profesorado), analizar cómo se percibían los docentes cuando eran estudiantes (bloque dos de la investigación del profesorado), y cómo los estudiantes percibían a sus profesores (bloque dos de la investigación del alumnado).

2.2.3 Expectativas de los estudiantes

Como ya he señalado en páginas anteriores, todo parece indicar que el papel activo y protagonista del estudiantado ha ido incrementándose en los últimos años. Bolonia tuvo que ver en ello, pero ha sido la propia evolución de los enfoques educativos y tecnológicos lo que ha ido propiciando que las reivindicaciones estudiantiles sean cada vez mejor conocidas y que los propios estudiantes, como colectivo hayan ido adquiriendo una mayor capacidad de presión. En ese contexto, conocer las expectativas con que los estudiantes acceden a la universidad parece conveniente y oportuno.

2.2.3.1 Expectativas a la entrada a la universidad: primer año

En lo que se refiere al contenido de las expectativas de los estudiantes las aportaciones de la literatura son muy variadas. Queda claro que para los estudiantes acceder a la universidad es un paso muy importante en su vida, una transición del mundo escolar general (la escuela obligatoria) a un territorio académico privilegiado y reservado a los estudiantes más capacitados (la universidad). Ello representa una etapa de transición, de desapego y separación de un mundo conocido a un nuevo mundo poco conocido tanto en lo que se refiere a sus exigencias académicas como sociales (Medrano y Olaz, 2008). Y una vez dentro de la universidad, lo que los estudiantes suelen manifestar que esperan de sus docentes es que les hagan propuestas interesantes (que sean interesantes ellos y ellas mismas), que les ayuden a cumplir con las exigencias que se les plantean, que comuniquen bien. Es menos frecuente que hagan alusión al aprendizaje y el conocimiento (Chonko, Tanner y Davis, 2002). Tal como indican estos autores, las expectativas del alumnado con respecto a su rendimiento (su confianza académica), disminuyen en el primer año de universidad, siendo aquellos estudiantes que tienen expectativas de éxito más bajas en su primer año, los que acusan más esta disminución. Últimamente, los estudios centrados en las expectativas del alumnado con respecto a la universidad han adoptado la perspectiva de la Teoría de la Calidad del Servicio (Barnett, 1992; Caperellas y Veciana, 2001; Trillo y Méndez, 1999; Duque y Chaparro, 2012; Villalba, 2013).

Sander et al,(2000) nos hablan de las preferencias de los recién llegados a la universidad y profundiza en dos aspectos que no debemos de olvidar: los estudiantes pueden tener

expectativas más o menos realistas y viables de cómo podría ser impartido su curso. Tienen, por tanto, algo que decir y eso es lo que la institución universitaria debería hacer, escucharlos. El profesorado podría aprovechar esas expectativas y preferencias para proporcionar un servicio educativo que sea eficaz para el estudiantado. Los estudiantes, por tanto, van saliendo del plano secundario en el que estaban alojados, asumiendo un protagonismo que hasta ahora ni ellos mismos exigían.

Son muchas las investigaciones que manifiestan que el primer año en la universidad es determinante para que el alumno mantenga la permanencia en la institución (Crissman & Upcraft, 2005; Fike & Fike, 2008). Por lo tanto, que la institución analice esas expectativas y dé apoyo a las mismas, es fundamental (Tinto, 2012). Evidentemente, el primer paso de los estudiantes en el área universitaria, será a través de la lista de admitidos en las diferentes titulaciones y eso dará comienzo a su periodo de adaptación (Brooman y Darwent, 2014). Y debemos pensar, que si las expectativas que tienen los estudiantes en cuanto a la carrera, la institución y las asignaturas seleccionadas son altas y positivas, esto hará que las seleccionen con mayor convicción y deseo de aprender en ellas. Por el contrario, una entrada en la Facultad con dudas o prejuicios sobre lo que en ella se les ofrece actúa como un factor desmotivador que está en la base de muchos abandonos o cambios de carrera tras el primer curso (Romo, 2012).

Además, Crissman & Upcraft (2005) señalan que si los programas educativos de las universidad generan un sentimiento de pertenencia y de inclusión, los alumnos al sentirse parte de la universidad mostrarán un grado mayor de implicación. Destacan, la figura del tutor, como guía del proceso institucional y la figura activa del estudiante frente al enfoque tradicional de tratarlos como receptores pasivos de información y formación. En este periodo adaptativo, se deciden más cosas de las que parece, ya que, si los resultados son positivos, el alumnado tendrá mayor autoeficacia y generará un aprendizaje más autónomo. La orientación educativa es un elemento clave, ya que cumple “el objetivo de facilitar y promover el desarrollo integral de los sujetos a lo largo de las distintas etapas de su vida, con la implicación de los diferentes agentes educativos (orientadores, tutores, profesores, familia) y sociales” (Grañeras y Parras, 2009).

En términos generales, los estudiantes suelen manifestar expectativas por finalizar con éxito su carrera, por conocer gente (Gámez y Marrero, 2003) y por pasarlo bien en esa franja tan importante de su vida (Michavila y Parejo, 2009). Pero no podemos obviar, que los estudiantes universitarios se encuentran en una etapa de sus vidas complicadas y, en ese contexto, el momento de inducción a la vida académica les permite clarificar las expectativas (Cardona, Ramírez y Tamayo, 2011), así como la acomodación a las necesidades y deseos familiares. Es el momento de asumir (o no) las expectativas de la propia familia, así como las exigencias de la universidad. Se forma en torno a ellos y ellas todo un cúmulo de presiones que los hacen especialmente vulnerables. La mayor parte llega muy fortalecido tras un largo itinerario escolar y supera con facilidad esa etapa. Pero en bastantes casos es un momento proclive a la frustración y/o a la búsqueda de otros escenarios más apetecibles (más acordes a sus propias expectativas).

2.2.3.2 Expectativas diferentes en función del sexo

Para McDowell y McDowell (1986), el sexo (tanto de profesores como de estudiantes) es una gran variable que influye en el tipo de expectativas que posee el alumnado. Creen que el estudiantado espera de las profesoras actitudes como la amabilidad, y piensa que se encontrarán esa cualidad en menor medida en el sexo masculino. En términos generales, creen el profesorado será sensible, que se establecerán relaciones interpersonales cercanas, entre otros aspectos. Smith, Medendorp, Ranck, Morison y Kopfman (1994) llegan a la conclusión de que las alumnas buscan y valoran más las características personales de sus profesores, mientras que los alumnos valoran más el conocimiento y el sentido del humor. La conciencia crítica en los alumnos parece ser percibida como un aspecto que generará controversia en el profesorado; que los docentes, ante esta actitud, se mostrarán fríos y/o distantes (McDowell y McDowell, 1986).

Con todo, también es cierto que, para otros autores, esta diferenciación de expectativas en función del sexo está desdibujada y es irreal (Miles y Gonsalves, 2003). Esta línea de estudios ha sido poco abordada y se debe seguir recabando información sobre la misma.

2.2.3.3 Expectativas de los estudiantes sobre el rol docente

Resulta interesante conocer, en términos generales, que tipo de docente esperan los estudiantes. Es decir, el perfil de ese docente, entendiendo por perfil “al conjunto de capacidades y competencias que identifican la formación de una persona y que hacen posible el desarrollo responsable de unas funciones específicas dentro de la profesión” (Caballero, 2009). Marín y Teruel (2004) han estudiado en el contexto europeo qué tipo de figura docente busca el estudiantado. Pero se han encontrado con que una gran parte de las investigaciones constata una gran diversidad en los resultados en función de los contextos y también de los individuos, razón por la cual se hace imposible poder generalizar o exportar reglas genéricas. Podemos observar conclusiones similares en otros trabajos (De la Fuente et al., 2004; Miles y Gonsalves, 2003; Narasimhan, 1997).

Para poder organizar el análisis de las expectativas de los estudiantes con respecto a sus profesores podemos utilizar un sistema de categorías sencillo con tres grupos: las características personales (lo que se espera que los docentes sean como personas: amables, próximos, justos, etc.); las características didácticas (la forma en que se espera que los profesores enseñen: metodología, evaluación, normas didácticas, etc.); y las características curriculares (todo lo que hace mención a su dominio del contenido de las asignaturas que imparte). Es el mismo esquema que utilizamos en nuestra investigación y permite configurar una visión bastante clara de la imagen que se puede tener sobre los docentes.

En la línea de *características personales* nos encontramos la investigación de Juanas y Rodríguez (2004) que investiga sobre estudiantes que aún no ingresaron a la universidad y a los que preguntan qué se esperan del profesorado universitario que se encontrarán cuando entre en la universidad. Lo que destaca por encima de todo es la autoestima del profesorado, como un elemento principal que influiría en la calidad universitaria. Los estudios clásicos sobre el tema suelen destacar que la expectativa más fuerte de los estudiantes está relacionada con cualidades como la calidez de trato, el ser amigable, el que esté dispuesto a prestar ayuda y que sea comunicativo (Beck, 1967, Weinstein, 1983, Wittrock, 1986). En orden de prioridad los estudiantes esperan, con una mayor frecuencia, que el profesorado sea interesante, que ayude al alumnado, que se comunique bien y que

tenga facilidad para hablar. En menor frecuencia esperan que el alumnado aprenda y el conocimiento (Chonko, Tanner y Davis, 2002). Es verdad que, la experiencia del primer año para ser exitosa requiere un profundo proceso de integración emocional, social y académica por parte del estudiante (Brown, 2012). Por lo tanto, es lógico que los estudiantes busquen aspectos emocionales y/o personales para cubrir esas necesidades.

Con respecto a las *características didácticas* que los estudiantes buscan en sus docentes, se obtienen datos genéricos como que los estudiantes esperan una mayor calidad de la evaluación y de la formación que la recibida hasta ese momento (Juanas y Rodríguez, 2004). Las expectativas de los estudiantes difieren sustancialmente de los parámetros que utilizan las universidades para seleccionar a sus docentes. Para la institución, la carrera investigadora de los candidatos tiene un gran valor ya que la dotación y el nombre de las Universidades va asociado a ello. Sin embargo, los estudiantes se fijan más en aspectos didácticos como el trato justo y sin diferencias a los estudiantes, el orden en la clase, la claridad de las explicaciones, etc. Para Pablo Artal (2011), las evaluaciones de la calidad de las universidades variarían mucho si se hiciesen desde el prisma de un estudiante. Los estudiantes de primer año, por su parte, hacen referencia a las competencias básicas que ellos necesitarán para sobrevivir en la universidad y esperan, por tanto, que sus profesores les ayuden a mejorar sus “hábitos de lectura y estudio” (Cardona, Ramírez y Tamayo (2011). Carlino (2011, citado en Forestello, 2014), insiste en esa idea y señala que una de las demandas que hacen los estudiantes es aprender bien el oficio de estudiante con todo el bagaje de competencias básicas que eso implica y atribuye a deficiencias del sistema que los estudiantes progresen en los cursos con dificultades para atender las demandas académicas que en ellos se les plantean: “enseñar el oficio del alumno universitario es algo que debe hacer la universidad”(pg. 71). Si nos fijamos en las expectativas vinculadas con las *características curriculares*, nos encontramos que este es uno de los aspectos menos abordados específicamente (al fin y al cabo los estudiantes saben poco de lo que deben saber sus profesores), pero es algo que subyace, como un sobreentendido, a todas las menciones: está claro que la docencia universitaria es el culmen del proceso de enseñanza y quienes se ocupen de ello han de ser buenos conocedores de las materias que explican. Si bien es cierto que, aunque “la universidad ha entendido tradicionalmente que quienes ejercían la docencia debían ser competentes en su espacio científico o profesional (...). Nadie puede enseñar lo que no

sabe. Pero bien puede suceder que quien sepa mucho de alguna cosa no tenga habilidades necesarias para lograr que sus estudiantes aprendan con él” (Zabalza, 2011). Algo chocante en este aspecto es que, según la investigación realizada por Caballero (2009), los docentes más jóvenes se ven más como investigadores que como docentes.

De lo que no cabe duda es de que los estudiantes acceden a la universidad con una idea bastante definida de lo que supone ser un buen docente, aunque, probablemente, no tenga tan claro cómo desearían que sus docentes se comportaran con ellos, es decir, cuál debería ser su papel a lo largo de los años que cursarán sus estudios universitarios. La imagen de buen docente la han ido construyendo a partir de su ya larga experiencia escolar y su contacto con gran cantidad de docentes. Por ese motivo en sus expectativas figuran con mayor peso las características personales de sus “profesores ideales” que sus características técnicas.

El tema de las expectativas se ha abordado tradicionalmente analizando la influencia que las expectativas de los docentes pueden ejercer sobre el trabajo académico de los estudiantes. Raramente se ha analizado el proceso contrario: ¿cómo influyen las expectativas de los estudiantes sobre los docentes en la actividad de estos últimos? (Juanas y Rodríguez, 2004). Pocos estudios se han planteado esta cuestión. Burón (1995) considera al alumnado como “profeta”, en el sentido de que la profecía autocumplida puede darse, igualmente, desde el alumnado al profesorado. Sin embargo, este autor matiza que la influencia de los profesores será más fuerte que la de los alumnos puesto que el rol que ocupan en la relación es más relevante. También Justicia (1996) haya evidencias de esa influencia desde el alumnado hacia el profesorado. Cuando explica las creencias del profesorado y las atribuciones de éste sobre el alumnado, afirma que “a los profesores (...) les preocupa su imagen personal, la percepción que tienen otros (colegas, padres y alumnos) de su competencia profesional y, por tanto, actúan en la dirección de crearse una impresión favorable” (p.94).

2.2.3.4 Expectativas relacionadas con el método de E-A

Sander, Stevenson, Kingy y Coates (2000), hicieron un estudio centrado en las expectativas del alumnado de primer año sobre la enseñanza universitaria. Allí mostraban

que el método de lección magistral (conferencia) es el esperado frente al método de clase interactiva, pero que, a su vez, el primero de ellos era el que los estudiantes más rechazaban.

Es curioso, como los estudiantes que tienen unas bajas expectativas de éxito en su primer año son los que bajan más el rendimiento o los resultados, según esta misma fuente. Porto (2006), vuelve a incidir en ese papel proactivo, señalando que el alumnado universitario manifiesta expectativas de tomar un papel activo en su aprendizaje; papel que se proyecta sobre toda la metodología de enseñanza y sobre la evaluación. Debemos de tener presente que eso contrasta con la expectativa que la institución tiene sobre los estudiantes: que el docente, que es el que sabe, se lo enseñe a los estudiantes y que estos lo aprendan y sean capaces de reproducirlo lo más fielmente posible (Noguero, 2007). Lo que conlleva a un método de aprendizaje, alejado del razonamiento y cercano a la memorización.

2.2.3.5 Expectativas que giran en torno a la evaluación

Chonko et al. (2002) estudiaron los métodos que, según la idea inicial de los estudiantes, darían como consecuencia mejores resultados académicos. Concluyeron que los tres más beneficiosos son los trabajos o proyectos en grupo, los exámenes de respuestas múltiples y las preguntas cortas. Los datos obtenidos por la investigación de Porto (2006) llevan a una serie de consideraciones generales en torno a la evaluación, que debemos de tener en cuenta. La primera de ellas se refiere a la utilización del nivel medio de la clase como referente para la evaluación que dicen tomar los docentes para sus estudiantes. Ese criterio no es válido desde la visión del estudiantado. Segundo, la percepción de los métodos utilizados en la evaluación, es, mayoritariamente, el examen escrito. Tercero, los exámenes, tal como se realizan en muchos casos, generan incertidumbre y expectativas difusas lo que provoca una tensión innecesaria.

2.2.3.6 Expectativas relacionadas con su inclusión laboral

El trabajo de información por su futura inserción laboral y de preocupación por esta temática por parte del alumno, comienza mucho antes de su entrada en la universidad. Cuando analizan los pros y contras que pueden encontrar en la universidad, éste es uno

de los aspectos que tienen en mayor consideración. Las investigaciones como la de Padilla, Figeroa y Rodríguez (2017) nos dicen que los estudiantes de bachillerato en el instituto, utilizan las jornadas de orientación para preguntar sobre esta temática y que ése es un momento en el que necesitan fortalecer sus decisiones y aclarar dudas.

En un informe realizado en España en el año 2009 sobre el mercado de trabajo de los jóvenes, se señala que los jóvenes creen que para salir de la crisis económica y acceder a un buen puesto de trabajo la universidad es una herramienta de vital importancia. A nivel internacional (Dumitriu, Timofti y Dumitriu, 2014; Hager y Holland, 2006; Jurado de los Santos et al., 2015; Watts, 2006) nos dicen que no debemos ser ingenuos o reduccionistas, ya que el objetivo de que un alumno encuentre trabajo depende no solo de la formación que posea. Una cantidad ingente de variables entran en juego, como pueden ser las del propio contexto social, laboral o económico donde se mueve el estudiante. Depende, además, de las causas y el *focus* donde los alumnos pongan esas dificultades de integración laboral. Los estudiantes deben saber adaptarse a lo que el mercado laboral pide y esa es otra cuestión que jugará a favor o en contra de su integración laboral. Además, debemos tener en cuenta que la empleabilidad laboral está inserta dentro del proceso del desarrollo profesional, ya que uno va aprendiendo a ser y actuar como profesional a medida que se va adquiriendo experiencia y desarrollando su carrera profesional. En palabras de Huberman et al. (2000), “el desarrollo de la profesión es, en consecuencia, un proceso en lugar de ser una serie sucesiva de hechos puntuales. Para algunas personas este proceso puede parecer lineal, pero para la mayoría hay avances, regresiones, puntos sin salida y cambios de dirección impredecibles desencadenados por nuevos acontecimientos: en definitiva, discontinuidades”

2.2.3.7 El contraste de las expectativas frente a la realidad

Darlaston-Jones et al. (2003) estudian las expectativas y visiones de la realidad de los estudiantes. Las constatan muy diferentes entre sí a causa de la falta de realismo por parte de los estudiantes y porque sus expectativas se anticipan y, a veces, impiden que puedan convertirse en realidad. Arrés y Calvo (2009) comentan que “la forma en la que afrontan la carrera los estudiantes influye directamente en cómo se sienten de identificados y cómodos con sus estudios, en las estrategias y actitudes que aplican a la hora de enfrentarse a las situaciones difíciles - por ejemplo, falta de base de

conocimientos, frustración de las expectativas creadas a priori, búsqueda de trabajo al acabar, etc.- y en el índice de abandono de los estudios antes de graduarse”. Por lo tanto, uno de los fracasos de esas expectativas puede venir condicionado por el propio estudiante: si no controla bien sus propias expectativas, éstas, en vez de ser un input motivacional positivo, acabarán produciendo el efecto contrario.

Para Merhi (2011), aunque en la dinámica organizativa de las universidades se han introducido sistemas de evaluación de la calidad de la docencia (como los cuestionarios de evaluación anual que responden los estudiantes, o programas nacionales como el Docentia), los estudiantes no acaban de creérselos porque no ven que resulten eficaces, que de sus resultados se deriven consecuencias visibles, sobre todo en casos flagrantes de incompetencia. De esta manera, se entiende que si fracasan sus expectativas no es porque éstas sean excesivas o inviables, sino porque no se ven cubiertas por los docentes. Según este autor, también el entorno influye en que las expectativas no se puedan llevar a cabo de una manera positiva, sobre todo porque los estudiantes no lo integran en su campo de preferencias en ocasiones porque desconocen su valor como escenario formativo, en otros casos por puro pasotismo. Lo que nos lleva a pensar que si, como estudiante, eres desconocedor del entorno que te rodea y no interactúas de una manera activa, difícilmente las expectativas serán realistas. Además, cuando alguien actúa en un ámbito de manera activa, su grado de motivación se ve incrementado. Otra cuestión que afecta a este punto es si la sociedad valora o no la participación del estudiantado, porque el Consejo de la Juventud de España nos decía que la sociedad poseía bajas expectativas de participación en términos generales, y que esto afectaba a los estudiantes ya que para ellos no era tan prioritario participar y, mucho menos, extracurricularmente. El último motivo por el que se puede entender que las expectativas de los estudiantes fracasen, está relacionado con su escalabilidad, el que sea posible alcanzarlas en el tiempo disponibles. Antes ya incidíamos en que las percepciones variaban (disminuían) con el paso de tiempo (Darlaston-Jones et al. 2003).

CAPÍTULO 3

LAS RELACIONES ENTRE PROFESORES Y ESTUDIANTES





Una vez que en los apartados anteriores hemos ido analizando tanto el contexto en el que se produce nuestro estudio (la universidad) como algunos de los parámetros desde los que se analiza el objeto de estudio que abordamos (la percepción y las expectativas), vamos a entrar de ello en lo que es el núcleo central del estudio: las relaciones entre profesores y estudiantes. Podría leerse esta secuencia de la siguiente manera:

Las relaciones entre profesores y estudiantes tienen lugar en un contexto muy específico y connotado que es *la universidad*. Lo que sucede en la universidad entre docentes y alumnos es bien diferente a lo que pudiera suceder entre esos mismos interactuantes en otros contextos sociales (otros niveles educativos, contexto laborales o lúdicos, etc.). Es decir, el contexto acaba actuando como un factor condicionante del tipo de relaciones que en él se producen. Por ese motivo comenzamos el estudio por la universidad como contexto de la relación.

Lo que estudiamos no son las relaciones en sí mismas sino la *percepción* que los sujetos tienen de ellas, la forma en que las significan y valoran. No hemos hecho observaciones, ni comprobaciones empíricas del número y tipo de relaciones que mantienen. Simplemente, les hemos preguntado a unos y otros cómo describirían las relaciones que mantienen con la otra parte. De ahí la importancia de conocer las limitaciones que una investigación basada en percepciones tiene.

Si podríamos decir que la percepción se establece sobre fenómenos reales, las *expectativas* nacen del deseo, de la imagen que los sujetos se han ido creando, a partir de elementos ciertos o inciertos, sobre las personas o las instituciones, sobre lo que va a ser.

De esta manera, hemos ido estableciendo las bases contextuales que marcarán nuestra investigación. Las relaciones entre profesores y estudiantes pueden ser abordadas desde muchas perspectivas. La nuestra se caracteriza porque se trata de relaciones en el marco universitario, porque las analizaremos a través de las percepciones de los sujetos participantes en la investigación y porque incluiremos en ellas las expectativas con que los sujetos (el estudiantado) afronta su tránsito por la vida universitaria.

La importancia de este aspecto en la vida académica no precisa ser resaltada. Si algo caracteriza a la educación en general, eso es la relación que se produce entre docentes y estudiantes. Una relación que tradicionalmente ha sido real y directa en la enseñanza

presencial y que, cada vez más, comienza a plantearse como relación indirecta y mediada a través de las tecnologías. Pero sea como sea, en ambos casos, las relaciones constituyen un componente sustancial de la enseñanza. ¿Por qué son tan importantes las relaciones en la Educación Superior? Cotten y Wilson (2006) señalan dos causas que les parecen convincentes a la hora de argumentar la importancia de la interacción docentes-estudiantes:

Que las universidades son cada vez más costosas y eso hace que se les someta a un nivel de exigencia mayor (cuestas más, se les exige más) en relación a la oferta formativa que ofrecen.

El apartado más importante de esa oferta formativa es, sin duda, el cuerpo docente y la ayuda al aprendizaje que como profesionales pueden hacer tanto a través de las clases como fuera de ellas.

3.1 La dimensión relacional en la educación

La importancia del ámbito de la interacción entre docentes y estudiantes se deriva de un doble contexto de análisis: (1) en primer lugar porque la relación constituye el eje estructural básico de los procesos de enseñanza-aprendizaje, y (2) porque, en la actualidad, constituye un foco privilegiado para el análisis de la enseñanza, para el desarrollo de la innovación educativa e, incluso, para el diagnóstico y recuperación de algunos de los problemas más importantes en el desarrollo de los estudiantes, incluido su aprendizaje.

Por lo que se refiere al primer aspecto, la relación docente-alumno ha sido un constructo con mucho peso en toda la historia de la Pedagogía. Baste recordar que el término pedagogía viene del griego “paidon” (niño) y “ago” (conducir). El “pedadogo/a” era la persona (generalmente un esclavo) que acompañaba a los niños a la escuela. Así, pues, en sus inicios la pedagogía tenía más que ver con el *acompañar* que con el *instruir* en sentido estricto. Y está claro que acompañar significa caminar junto a alguien, estar con él o ella, ajustar ritmos y buscar objetivos juntos. Una concepción que se complementa bien la visión platónica de la enseñanza como recuperación de las ideas (reminiscencias) que el discente ya lleva consigo, o con la idea socrática del aprendizaje peripatético en el que profesor y estudiante caminan juntos mientras mejoran su conocimiento a través del diálogo.

Con todo, el mundo de las relaciones es un mundo complejo que permite muy diferentes interpretaciones. Eso mismo pasa en el mundo de la educación universitaria: la relación entre docentes y estudiantes puede ser analizada desde muy diferentes códigos interpretativos:

3.1.1. La relación entre profesores y estudiantes basada en el amor

Cuando uno lee la obra “amor y pedagogía” de Unamuno (1902), no puede evitar recordar el incansable eco de la frase “el amor y la pedagogía son incompatibles” que susurraba Don Avito Carrascal, más conocido como demonio familiar. Otra de las frases célebres de esta obra es “no haremos con la pedagogía genios mientras no se elimine el amor”. Parecía que se estaba generando una guerra en la que el protagonista principal era el tipo de interacción que unía al profesor y al alumno. Si nos alejamos de la cabeza de Unamuno y buscamos información en la realidad histórica, nos encontramos con que ya desde los diálogos platónicos, Sócrates nos hablaba sobre el amor entre profesor y el estudiante. La vinculación entre la belleza del discípulo y la sabiduría del maestro conducían, según él, a la verdad y al perfeccionamiento personal a través de la comunidad de vida y de conocimiento.

Si seguimos avanzando en la historia, nos encontramos con que, en el humanismo renacentista, Erasmo de Rotterdam (1964) escribió “El primer grado de la discencia es el amor que se enseña”. También para Pestalozzi (1976), el amor maternal será el estandarte y artífice de la propia educación. Posteriormente, Kerschensteiner (1934) explica que “la estructura espiritual del educador se apoya en el carácter social del amor” y explica que sin amor el educador no podrá poseer una buena capacitación profesional. Y para Spranger (1948), el espíritu del profesor se nutre de la fuerza del amor, un amor que quiere elevar al otro, hacerlo mejor y más libre. Para Morín (1975), el amor es una de las condiciones básicas de toda educación. El maestro que no ama a sus estudiantes merece ser desterrado de la enseñanza. Pero, no sólo ve aspectos positivos en la relación interactiva profesor-alumno, también reconoce sus peligros si el amor sirve para ocultar las dificultades y no afrontar los problemas.

Son diversas maneras de comprender el amor a lo largo de la historia. Es evidente que no es lo mismo que el amor parta de *eros* o que lo haga del *ágape*. El amor unido al concepto *eros* tiene su origen en la *paideia* griega, y uno de sus grandes representantes es Platón quien a través de “el banquete” define esa vinculación especial entre el *eros* y la educación. Sin embargo, el amor unido al concepto *ágape* tiene su máximo representante en figuras como Don Bosco o Majón, los cuales consideraban que el amor debía de ser la base interactiva entre profesor y estudiante, y además debía de ser manifestado. El término que se utilizaba era *amorevolezza*, es decir, una actitud de confianza recíproca que crece en virtud de su propio dinamismo. Don Bosco describió en sus cartas de oratorio que el que sabe que es amado, ama, y el que es amado lo consigue todo, especialmente de los jóvenes.

3.1.2 Relación entre profesor y estudiante basada en la amistad

El primer problema que nos encontramos en la relación entre la enseñanza y la amistad, es definir qué vamos a entender por amistad. El diccionario de la RAE la define como: afecto personal, puro y desinteresado, compartido con otra persona, que nace y se fortalece con el trato. Así, la amistad es la relación entre como mínimo dos personas que comparten, crecen y se conocen aceptándose mutuamente, con opiniones parecidas o distintas, con sus virtudes y sus defectos. La amistad se basa en la confianza y el apoyo, ayudándose uno al otro en los momentos que sean necesarios. El origen de la amistad entre personas es fruto del esfuerzo entre los implicados que deben poner todos los medios para lograrla y mantenerla.

No hay, que sepamos, mucho escrito sobre la vinculación entre la amistad y la enseñanza, sin embargo, nos encontramos con una gran base documental vinculada a la enemistad. Actitudes violentas de profesores a estudiantes, y viceversa, salen con frecuencia en medios de comunicación. Por otro lado, tampoco resulta fácil establecer el correcto equilibrio en las relaciones de amistad para que éstas no vayan más allá de lo bien visto en la enseñanza. Jover (1991) distingue entre actitud amistosa y amistad estrecha. Cuando hablamos de actitud amistosa, la vinculamos con una base de respeto entre educador y educando. Hablar de una relación de amistad estrecha entre el profesor y el alumno, nos hace pensar en la relación como un fin en sí misma y no un como un

medio para conseguir sus propios fines. Para Jover (1991), en una relación de amistad al amigo no se le exige nada, se le previene y aconseja sobre posibles consecuencias de su actuación. Al educando, porque se le respeta, se le exige. Se solicita su empeño en su proceso formativo. No hacerlo sería dejar de respetarlo como la persona que puede, debe y tiene derecho a hacer. Es algo que no tienen en cuenta algunos profesores, que declinan toda exigencia y, por lo tanto, toda responsabilidad, en aras de un ideal de la amistad no siempre bien entendido". Marland (1982), sin embargo, describía como una de las paradojas propias de la enseñanza cómo, con frecuencia, los profesores "exigentes" logran en sus clases un clima más amistoso que los profesores "condescendientes". Esta misma idea la desarrolla Díaz (1983), en su libro "profesores verdaderos y profesores falsos". Ahora bien, en palabras de Jover (1991), el hecho de que la relación educativa tenga que estar igualmente cimentada en el respeto no la convierte ya en amistad porque ha de incluir un cierto nivel de exigencias que no existen en la amistad.

Finalmente, si analizamos la amistad en el sentido estricto y caracterizada por una relación no sólo no violenta o respetuosa, sino por un intercambio de la intimidad, nos encontramos con que el intercambio de intimidad debe de ser mutuo y no exigido por ninguna de las partes. Obligar a un sujeto a entrar en la esfera de la intimidad sin que parta de él mismo, conlleva "un intento de dominarlo o de ser dominado por él" (Luft, 1976).

Para Jover (1991), la conclusión es que resulta razonable exigir a las relaciones entre docentes y estudiantes alguna de las características propias de la amistad, como la ausencia de violencia o la presencia del respeto, pero no lo es solicitar la amistad estricta entre educador y educando, sobre todo si tomamos la idea de amistad en su sentido de relación íntima y personal. Rassam (1976), considera que la amistad implica siempre selección, elección y preferencia. El profesor no puede ser amigo de todos sus alumnos. Debe tener la misma preferencia por todos, y nada es más amargamente sentido por los alumnos que la predilección del profesor por alguno de ellos. Para Downie (1974), "la amistad no puede reemplazar a la relación educativa o formar parte de ella; puede, lógicamente, existir a su lado y, aunque tal amistad suponga algunos riesgos, también puede resultar valiosa". Aunque la amistad puede existir entre posiciones asimétricas, la amistad tiende a disminuir esas diferencias o, a ocultarlas. De alguna manera, eso es

impropio de la relación educativa. Jover (1991) insiste en que, en ese sentido, amistad y relación educativa se oponen. Lo que sí sucede es que la propia relación educativa va poco a poco anulando esa diferencia estructural (los discentes se van apropiando del saber y saber hacer de sus docentes) y así esa amistad plena aparece más como una posibilidad de futuro que como algo del presente porque sus propios roles cambiarán.

3.1.3 Relaciones entre docentes y estudiantes basadas en el diálogo

Con respecto al diálogo en educación podemos establecer muy diferentes versiones. En el fondo, las formas de diálogo representan muy bien las diferentes concepciones que se pueden tener sobre la enseñanza y el aprendizaje (Burbules y Bruce, 2001). Ya hemos mencionado los orígenes socráticos del diálogo como estrategia para ir construyendo y reconstruyendo el conocimiento que, supuestamente, los estudiantes ya poseen, pero precisan de ayuda para recuperar. Pero, igualmente, aparece como diálogo la secuencia de preguntas y respuestas que establece un docente para intentar llevar a su estudiante a la comprensión de una definición o concepto. El diálogo puede, a su vez, ser entendido como un recurso cerrado y directivo que conduce a los estudiantes a un aprendizaje ya establecido o puede ser entendido como una herramienta que permite desarrollar procesos abiertos, igualitarios y democráticos de discusión a través de los cuales profesores y estudiantes (sobre todo en Educación Superior) construyen conocimientos a través de procesos colaborativos (Palincsar, 1984).

En la enseñanza universitaria diálogo se contrapone a monólogo que es la característica que adoptan muchos profesores en sus lecciones magistrales. Frente a ese modelo minimalista de comunicación, el diálogo abre la interacción a agentes variados, y a un intercambio que traslada la interacción más allá del mero intercambio de contenidos académicos. Los diálogos más instrumentales presentan varios problemas si los consideramos desde una perspectiva pedagógica: (1) asumen que los roles de profesor y estudiante están ya definidos de antemano y se han de mantener siempre en esa posición fija al margen del contexto en el que el diálogo se produzca; (2) asumen que el diálogo en clase tiene como función preferente transportar información, dirigir conductas u ofrecer alabanzas o reconvenciones (Cazden, 1986); (3) asumen que el diálogo forma parte del

proceso de conducción hacia el conocimiento que va a ser evaluado; (4) asumen que el diálogo, forzado o espontáneo, ha de estar alineado con lo que se está trabajando en cada momento para no perder el tiempo y resultar productivo; (5) asumen que el diálogo en clase es un recurso didáctico orientado al aprendizaje y en él no caben otras temáticas personales.

3.1.4 Relaciones entre docentes y estudiantes basadas en la ayuda

Esta dimensión de la compañía, de la apertura a las necesidades del otro es la que nutre la idea de la educación como una *relación de ayuda*. Rogers (1980) decía que con su modelo de enseñanza había descubierto una manera de trabajar con los individuos que tenía una gran potencialidad constructiva. Y añade que para que docentes y alumnos puedan mantener este tipo de relación, debieran poseer unas actitudes y habilidades básicas. Se denominaron “actitudes rogerianas básicas” y son ocho: empatía, autenticidad, aceptación incondicional, escucha activa, respuesta empática, personalización y confrontación. Cibanal (2010) señalaba que educar no es otra cosa que una relación en la que una de las partes (los educadores) intenta promover en la otra parte (los educandos) el desarrollo y maduración, la capacidad para desenvolverse en la vida de forma adecuada y satisfactoria. Morán (2003) explica que el componente pedagógico de la relación de ayuda descansa en el diálogo y en la comunicación (verbal y no verbal). Por eso la educación es una acción cooperativa, compartida. Según Noreña et al (2013), los principios de la relación de ayuda, abogan por un estilo de pedagogía liberadora, en la que se produce un aprendizaje auténtico, transformador de preconcepciones y juicios de valor, ya que hace uso de un tipo de comprensión que enseña al estudiante a valerse de una serie de recursos personales enfocados a entender los acontecimientos y las personas, despojándose primero, de cualquier preconcepción, intentando acoger el mundo del otro.

El eje de esta visión humanística de la enseñanza como relación de ayuda es la *empatía*. La empatía viene determinada por una actitud de comprensión profunda del otro. La empatía es la primera de las actitudes básicas de Rogers (1980) quien la define como la capacidad de llegar hasta el mundo interior del otro como si fuera el mío propio, pero

respetando su otredad, es decir, sabiendo que es el mundo interior del otro no el mío. Y añade que esa cualidad es esencial para una relación que no intente apropiarse del otro, sino que busque su crecimiento autónomo. Para Barceló (2012), “esta actitud, denominada empatía, significa penetrar en el mundo perceptual del otro y moverse en él de manera familiar. Implica, de alguna manera, captar el mundo subjetivo del otro desde su propio marco de referencia, bucear en este mundo subjetivo, comprenderlo y manifestar esta comprensión que es percibida por el otro” (p.142). Eso si, no todas las relaciones de ayuda son iguales, por ello es importante que exista “una confrontación de culturas, expectativas, creencias y valores, que determinan el tipo de signo y el modo en que se han de dar y aceptar la ayuda” (Pérez, 1996).

Uno de los puntos de partida de la educación es que ésta se construye como un proceso social basado en la relación. Se trata de una relación muy intensa y cargada de emotividad en los primeros niveles educativos (la relación de apego, la connotación afectiva de las relaciones entre niños y educadores), que se va convirtiendo en una relación más cognitiva y profesional a medida que se avanza en la escolaridad, aunque sin perder nunca ese componente afectivo propio de los vínculos educativos. Cuando esa condición se diluye o pierde, la enseñanza se convierte en un proceso puramente técnico y burocrático donde cada cual cumple con su misión, pero en el nivel de superficialidad que podría caracterizar cualquier otro trabajo en el que no se trabajara con personas.

3.1.5 Relación entre profesor y estudiante basada en la distancia

Que los estudiantes creen una relación distante con sus profesores y viceversa, podría ser analizado desde sentidos diversos. La distancia puede ser entendida como formalismo, como desatención, como marginación, como segregación e, incluso, como *bulling*. Es decir, la relación puede establecerse en una especie de *continuum* que vaya desde el polo positivo que ya hemos analizado (el amor y la amistad) hasta el polo negativo.

Las teorías psicológicas señalan que los sujetos humanos tienden a establecer filias y fobias en relación a la mayor semejanza o diferencia que el otro tenga con respecto a uno

mismo: nos resultan más atractivos y compatibles aquellos que se nos parecen y más lejanos y peligrosos aquellos que se nos diferencian. Ese factor *speculum* está en el origen de muchos prejuicios y estereotipos. La educación no presenta tantos riesgos de distorsiones como otros espacios sociales, pero tampoco es inmune a ellos. Los docentes sienten más dificultades relacionales con alumnos que se desvían de su patrón de alumno/a ideal. También los docentes sufren ese alejamiento por parte de los estudiantes a medida que las diferencias entre ambos (en edad, cultura, características culturales o religiosas o políticas) se van haciendo más patentes. Se trata de distancias que genera tensiones que inciden en los sentimientos de soledad en el desarrollo de su labor profesional y provoca el *burnout*.

Decíamos, que la interacción es, además, uno de los puntos básicos para el análisis del sistema completo de la enseñanza, tanto desde la perspectiva más puramente fenomenológica (constituye un componente básico de la enseñanza), como desde una perspectiva propedeútica: la mejora de la calidad de los aprendizajes se ha de construir fundamentalmente a partir de interacciones más ricas y efectivas en lo que se refiere al *clima relacional* (Carbonero et al., 2010; Conley y Muncey, 1999; Zabalza, 1996; Anderson, 1982), el *feedback* (Ambrose et alii, 2010; Butler & Winne, 1995), las *expectativas* (Rubie-Davies, Hattie and Hamilton, 2006), el *apoyo* (Walker & Greaves, 2015), etc. Temáticas de máxima actualidad en el ámbito de la investigación educativa como los *estilos de aprendizaje* de los estudiantes, el *engagement*, las nuevas metodologías de enseñanza como el *flipped learning*, están construidas sobre la base de un abordaje diferente de las relaciones entre docentes y estudiantes.

La interacción entre estudiantes y docentes puede resultar, también, un punto problemático en los cambiantes sistemas relacionales entre generaciones. Para algunos profesores, uno de los obstáculos más importantes para llevar a cabo el proceso enseñanza y aprendizaje que les gustaría es la gestión de la relación con sus estudiantes. La particular cultura institucional de algunas facultades determina o prioriza ciertos estilos relacionales que, a veces, chocan con la percepción de la relación con que acceden los nuevos estudiantes. Razón de más para que la cuestión relacional, ahora vinculada de manera estrecha con las cuestiones de género, haya pasado a un primer lugar en el elenco de preocupaciones y dilemas referidos al ámbito relacional. Se trata, por tanto, de

un asunto relevante para el análisis, la reflexión y la toma de decisiones tanto individuales como colectivas en el seno de la universidad. Como señala García y Reyes, (2014) supone un reto para poder configurar escenarios educativos adaptados a los nuevos tiempos. Las posibles complicaciones en la relación docente-estudiante adquiere matices connotados según se trate de sus efectos en los docentes o en los estudiantes. Para los docentes suele ser causa de desmotivación, *burnout* o formalización de las relaciones (reducirlas a lo estrictamente instructivo); para los estudiantes puede traducirse en desmotivación, fracaso escolar, abandono de la titulación o en escaso aprovechamiento en su preparación académica.

3.2 Tipos de relaciones: formales e informales

Las relaciones entre docentes y estudiantes pueden ser *formales* e *informales*. Sobre la importancia de las formales poco hay que añadir puesto que constituyen, como decíamos, el eje básico en torno al cual se construye el proceso de enseñanza, al menos en la educación presencial. La enseñanza virtual y/o a distancia está igualmente construida sobre una relación entre docentes y estudiantes, aunque dicha relación está mediada por las consignas y recursos técnicos a través de los cuales la intencionalidad docente se hace llegar a los estudiantes.

La importancia de las relaciones dentro de las clases parece obvia y sobre ellas está centrada buena parte de la enseñanza universitaria. Pero, la literatura especializada también insiste en la importancia de las relaciones informales que se producen fuera del aula (Tam, 2002; Kuh & Hu, 2001). Con respecto a las relaciones informales y sus efectos hay más dudas. En primer lugar, por su naturaleza casual (ocurren ocasionalmente y en circunstancias variables) y por el fuerte componente cultural que las condiciona (mientras en algunos lugares están terminantemente prohibidas, en otros contextos son bienvenidas y potenciadas). Las investigaciones al respecto tampoco concluyen con evidencias claras en un sentido u otro. Se ha estudiado tanto su frecuencia como su naturaleza y se ha relacionado ambos aspectos con los resultados de aprendizaje y desarrollo de los estudiantes. Cotten y Wilson (2006) realizaron una investigación cualitativa de las interacciones entre docentes y estudiantes analizando la frecuencia y naturaleza de las mismas. Con respecto a la frecuencia sus datos revelaron que los encuentros entre

docentes y estudiantes fuera de clase eran bastante escasos e irrelevantes. Los estudiantes no otorgaban un valor especial a dichos contactos. Su conclusión es muy expresiva: “los estudiantes escogían no interactuar porque no encontraban motivos para hacerlo: no veían ni eran conscientes de los potenciales beneficios que eso les pudiera aportar. Decidían conscientemente no interactuar porque no tenían la certeza de que los docentes estuvieran dispuestos a mantener esa relación o a ser receptivos con sus ideas.

Los estudiantes precisan de una estimulación activa y continuada para sentirse cómodos aproximándose a sus profesores” (p. 500). Esos datos constatan los que ya había obtenido Snow (1973) a través de las respuestas de los estudiantes: las relaciones eran escasas y poco significativas. Por lo general, se les atribuye más efectos positivos en relación a los componentes afectivos y motivacionales del aprendizaje (por ejemplo, la identificación y el compromiso con la institución, la autoconfianza) que al rendimiento académico en sí mismo (Strauss y Volkwein, 2004, Clark et alii, 2002, Kuh, 1995). Algo parecido vienen a señalar Endo y Herpel (1982) quienes encontraron que las relaciones informales ejercían un mayor impacto que las formales y que cuanto más se incrementaban las interacciones informales, más tendían los estudiantes a mejorar en los aspectos sociales y personales del aprendizaje (incluyendo la satisfacción). Thompson (2001) también recoge en sus conclusiones que cuando las relaciones informales se incrementaban, los estudiantes daban más valor a los cursos y se esforzaban más. Los estudios longitudinales de Pascarella y Terenzini (1980) estudiaron la cantidad y calidad de las relaciones informales que se establecían entre estudiantes universitarios y sus docentes, llegando a la conclusión de que la frecuencia de los contactos incrementaba la calidad de los mismos. Es decir, cuanto más frecuentes e intensos son los contactos entre estudiantes y profesores fuera del aula no mejora el rendimiento cognitivo de aquellos, pero sí se incrementa la confianza entre ambos y los estudiantes acaban percibiendo la relación como de mayor calidad (Strauss y Volkwein, 2004). Delaney (2008), destaca la importancia de las relaciones durante el primer año de vida universitaria. Encontró correlación significativa entre relaciones con los docentes y percepción de mayor aprendizaje, mejor adaptación académica e incremento de la satisfacción con los cursos. El análisis de regresión reveló, además, que las buenas relaciones actuaban como predictor significativo del rendimiento académico y de la satisfacción global con el curso.

3.3 Factores vinculados a la interacción

Cuando hablamos de interacción entre docentes y estudiantes no nos estamos refiriendo estrictamente a los intercambios verbales que, sin duda, se producirán. En esa relación influyen tanto las conductas verbales como las no verbales y las proxémicas.

La realidad de nuestras aulas muestra que algunos docentes desarrollan conductas y comportamientos que, lejos de despertar el interés por lo académico (incluyendo en el lote al propio profesor), parecen alejarlo más. Entre los elementos que propician el emerger de situaciones de este tipo, algunos son de orden natural y resultan, por tanto, inevitables: la *edad* del profesor (que produce, en ocasiones, un salto generacional marcado), el gran *número de estudiantes* al que hay que atender, el *tiempo* escaso disponibles para interacciones individuales, etc. En otros casos, se trata de elementos culturales o didácticos poco propicios para el establecimiento de relaciones ricas entre docentes y estudiantes: la *cultura académica* basada en la lección magistral unida a la *función receptiva* y pasiva que provoca en los estudiantes, la relación de poder que se establece en la interacción, la *desconsideración de los afectos* como resultado académico. Finalmente, también hay factores de tipo personal que condicionan la forma en que profesores y estudiantes establecen sus vínculos: el *carácter* más o menos extrovertido de unos y otros; la forma en que cada docente *concibe su tarea* y el espacio que concede en ella a la dimensión relacional de la misma; la *implicación real* en que los docentes asuman su rol docente frente a otros reclamos de atención y tiempo como son la investigación, las publicaciones, la extensión, etc. En general, como señalan García y Reyes (2014) “la forma de ser del profesor dentro del aula, el no saber escuchar, la intolerancia, el uso del lenguaje demasiado técnico al impartir clases, las carencias pedagógicas didácticas, el no permitir cuestionamientos, la monotonía en clases, la falta de motivación, entre otros” (p.2) son siempre un veneno para las relaciones.

Probablemente, excluyendo aquellos más idiosincrásicos y que marcan patologías individuales de docentes o estudiantes, el factor más patente como elemento condicionador de las relaciones es el *tiempo* y su expresión a través de los horarios. La queja principal de los docentes (también en esta tesis) es que no disponen de tiempo para dedicar más atención a sus estudiantes. Eso les obliga a limitarse a cumplir con el horario de clases asignado. Es decir, en lo que se refiere a la docencia (porque además han de atender a las otras funciones de su quehacer cotidiano) su horario por norma general se

limita a la impartición de clases y a la tutoría correspondiente, por lo que no es el suficiente tiempo como para generar un clima de afecto personal. El docente, al realizar esta rutina, crea una situación donde no se da el tiempo necesario para interactuar con los estudiantes fuera de las aulas, lo que le permitiría establecer lazos de confianza y “amistad”, es decir, lograr un acercamiento personal a cada uno de sus alumnos, charlando con ellos, conociendo sus inquietudes, sus expectativas, sus aspiraciones, sus problemas, del tal forma que un momento dado los alumnos puedan identificarse con sus profesores y lo que ellos y ellas enseñan, motivarse a través de la relación y aumentar su interés por el aprendizaje.

Otra fuente de ambivalencias en la relación docentes-estudiantes tiene que ver con la diferente posición estructural que docentes y estudiantes ocupan en la relación académica. El profesor es quien domina los conocimientos, los estudiantes son los que deben aprender esos conocimientos. Ese gap posicional se ve muy reflejado en la metodología docente. Actualmente predomina en nuestras aulas una metodología basada en la clase magistral, donde el docente se muestra como el transmisor único de conocimiento y los alumnos deben mostrar una actitud de receptores (receptores frecuentemente pasivos) de ese conocimiento. La estructura de la cadena comunicacional se hace unidireccional, (Imbernón, 2009), es decir, en las aulas universitarias los profesores son disertadores, transmisores de información, no promoviendo de esta manera la participación del alumno. Esto afecta a muchos factores como las dinámicas del aula, la confianza de los alumnos con el docente, las relaciones de poder entre docente y discente, etc. Dicha metodología no brinda la confianza al alumno para que éste resuelva sus dudas, cuestione u opine sobre los temas vistos en clase debido al miedo o temor de ser juzgado por el maestro por no comprender la explicación, ni genera motivación por un aprendizaje intrínseco. Delamont (1984), habla sobre la imposición del conocimiento que ejerce el maestro en el grupo-clase, pues el maestro “impone su definición de los temas leyéndolos directamente y preguntando a los alumnos, anulando las otras perspectivas” (pg. 142), de esta manera se puede decir que la interacción en clase en la relación maestro-alumno es “principalmente cognitiva”. Aunque las diferencias entre docentes son muy amplias, lo habitual es que la mayor parte de la comunicación en el aula sea protagonizada por el docente, dando a los alumnos un rango de apertura a la comunicación muy pequeño. Esta relación cognitiva se centra en los contenidos de

aprendizaje, y no en los componentes procesuales inherentes a la construcción del aprendizaje por parte de los estudiantes (enfoque constructivista). De ello se derivan dos consecuencias: por una parte, que las relaciones que se establecen entre docente y alumnos tienen un componente de poder y, por otro lado, que la comunicación tiene un claro sentido funcional: está orientada a la obtención de un resultado cognitivo, es decir, no tiene como propósito la mejora de la propia relación. Es primordial conocer, por tanto, la forma en que los docentes convierten en comportamiento esa posición superior en la estructura comunicacional, la forma en que interpretan su poder y autoridad, pues “es frecuente que los profesores se manifiesten como un superior ante los alumnos por el hecho de tener más preparación profesional, experiencia y conocimientos, adquiriendo así más autoridad, logrando de esta manera la disciplina en su aula y ganar así el respeto de su grupo y de la comunidad escolar” (Arreola, 2004, p.6). Sánchez García (2005), realizó una investigación sobre la relación profesor-alumno y las relaciones de poder en el aula, en la cual, se encontró que dichas relaciones pueden calificarse como asimétricas, distantes y defensivas. “El manejo del poder ejercido a modo de dominación crea situaciones educativas que facilitan poco el aprendizaje de los alumnos” (Sánchez García, 2005, p.27).

Estructuralmente, la relación profesor-alumno es una relación caracterizada por la *asimetría y la desigualdad* en las posiciones entre los interactuantes. Para Gilson (citado por Morín en 1975), “la enseñanza implica la aceptación de una cierta desigualdad, no de naturaleza, ni siquiera de capacidad intelectual, sino de conocimiento. Un hombre sabe algo y los otros no lo saben”. La asimetría relacional la ha analizado Watzlawick (1980) en uno de sus axiomas (el 5º) de la comunicación humana: “Los procesos comunicativos interhumanos son simétricos o complementarios, según que la relación entre los participantes descansa en la igualdad o la diferencia”(p. 70). La enseñanza, al igual que las relaciones entre padres e hijos, médicos y pacientes, es un caso típico de relaciones asimétricas. El peligro de las relaciones de ese tipo es que los interactuantes juegan, a veces, en escenarios diferentes, con propósitos diferentes y arriesgándose a consecuencias diferentes. Como señala Zabalza (2015), “el propósito de la enseñanza es precisamente neutralizar esas diferencias o aminorarlas en lo posible, nunca agrandarlas, reforzarlas o basar en ellas la relación. El papel principal desempeñado por el profesor no puede nunca degenerar en que el propósito del alumno sea agradar al profesor o

acomodarse mecánicamente a sus expectativas” (pag. 228). También Bertoglia (2005) se refiere a ese sentido vertical y asimétrico como característica de la interacción entre docentes y estudiantes: “El carácter vertical y fuertemente asimétrico de la relación era evidente y, a pesar de los efectos negativos que podía provocar en los estudiantes, tendía a ser una forma de actuar socialmente aceptada, lo que se traducía en dinámicas escolares que, si bien podían estar teñidas de un grado mayor o menor de injusticia, no reflejaban mayores conflictos en el quehacer de la Institución” (pag.70).

La asimetría relacional, vinculada por una parte al poder, está, también, conectada a la naturaleza del proceso interactivo y a sus consecuencias. Siendo que la interacción académica tiene, preferentemente, un sentido funcional (alcanzar un aprendizaje, o en términos más pragmáticos, superar una evaluación), el resultado de la interacción acaba teniendo más valor que el proceso en sí mismo. En contextos no académicos, la interacción tiene sentido y valor en sí misma. En el ámbito académico, quienes interactúan (docentes y estudiantes) no están tan interesados en el proceso de comunicación que establecen (el objetivo no es llevarse bien o mejorar la relación), sino hacer que dicha relación lleve a los propósitos formativos que le dan sentido. Y así, se gestiona como un proceso que ha de llevar al aprendizaje que, a su vez, es ratificado o negado a través de la evaluación. Resulta difícil entender la relación académica entre docentes y estudiantes al margen de la evaluación. La evaluación debe ratificar el aprendizaje efectivo de los contenidos trabajados durante el curso. Los docentes deben evaluar el nivel de dominio que los estudiantes han adquirido sobre la temática de cada curso. Y esas evaluaciones suelen plantearse, por lo general, como procedimientos de control de resultados, es decir, como momentos que se sitúan fuera del proceso comunicacional seguido durante el aprendizaje. Se trata de valorar resultados, más allá de otros componentes que son básicos durante el proceso: la actitud, la voluntariedad, la iniciativa profesional, los progresos adquiridos, la apertura de nociones educativas, etc. Esto conlleva un tipo de actitud por parte del profesor, los interrogantes generados, las dificultades superadas. Así, el estudiante tenderá a configurar un proceso relacional (y de aprendizaje) estratégico, cuyo propósito no es lograr una buena comunicación con sus docentes, sino aquella comunicación que le resulte más conveniente de cara a su evaluación. Para la mayor parte de los estudiantes la importancia y relevancia de los momentos relacionales radica en la relevancia que estos tengan para la evaluación de su

rendimiento y la demostración de ese aprendizaje (Salinas y Cotillas, 2007, p.12). De esto se deduce que la evaluación es un factor muy relevante de cara a entender los procesos interactivos que se producen entre docentes y estudiantes. Tanto en un caso como en el otro condiciona notablemente su comportamiento relacional y propicia fórmulas relacionales complejas y distorsionadas. Lo son, por ejemplo, aquellas en las que los docentes utilizan la evaluación como arma de poder para influir en el modo en que los estudiantes deben interactuar con ellos (Gibbs, 2003, p.61). Lo son, igualmente, en aquellos casos, en que los estudiantes instrumentalizan estratégicamente su relación para maximizar sus resultados de rendimiento.

También los *factores personales* condicionan la relación docentes-estudiantes. La interacción entre ambos está influida por el comportamiento y las actitudes que se producen en el aula y la forma en que dichos factores condicionan la relación: el dinamismo de los intercambios, la cercanía-lejanía entre ellos, cómo los compañeros se sitúan unos en relación de otros, cómo se producen las comunicaciones horizontales, como se resuelven los conflictos, etc. (Postic, 1988). Y esos factores personales no se refieren solo a los comportamientos objetivos y visibles del profesorado, sino a todo lo que dicen y/o hacen, a su forma de ser y estar en el aula. En relación a la conducta no verbal, los estudiantes son especialmente sensibles a los mensajes subliminales que los docentes les envían, a veces incluso de forma inconsciente (Wilson et al, 1974). En ese mismo sentido, Nadler & Nadler (2001) hacen referencia a la empatía de los docentes como el elemento clave para facilitar la interacción. Y mencionan, por otro lado, el factor género como condicionante de la misma: por lo general, los estudiantes prefieren a docentes de su mismo sexo como contraparte en las relaciones. La dimensión teatral de la docencia, es decir, la capacidad para transformarse y pasar de lo que uno al personaje que uno desempeña en ese momento (el de un docente llamado a ponerse a disposición de sus estudiantes para atender con afecto y aprecio sus demandas) no ha sido suficientemente resaltada en los procesos de formación para la docencia. Y si eso es así, al final, los docentes acaban actuando en el aula tal como ellos e ellas son en su vida cotidiana, con todas sus virtudes y defectos. Y eso contradice la idea a la que ya nos hemos referido de que la universidad constituye un contexto relacional con características propias. Contexto en el que se espera que sucedan ciertas formas de relación y se espera, igualmente, que no sucedan otras (aunque esas otras puedan ser aceptables, o

menos reprobables, en otros contextos). Muchas de las quejas de estudiantes en relación a sus profesores (o de éstos es relación a aquellos) tienen que ver con esta desconsideración del contexto. Y en modo alguno pueden justificarse a través del conocido “es que yo soy así”. Es en ese sentido que los factores personales constituyen fuente de disonancias relacionales en la universidad. Y todo lo dicho puede predicarse igualmente en relación a los estudiantes. También en su caso influyen la motivación y sus características personales a la hora de entablar relaciones tanto dentro como fuera de las clases (Jaasma y Koper, 1999)

En el excelente trabajo de Cotten y Wilson (2006), al que ya he hecho referencia en apartados anteriores, se estudian los factores que afectan a la interacción entre docentes y estudiantes universitarios y llegan a establecer tres categorías de factores que afectan positiva y negativamente (su presencia las beneficia, su ausencia las perjudica) a las relaciones entre profesores y estudiantes. En la primera categoría incluyen factores que tienen que ver con los estudiantes e identifican 4: el tiempo disponible; el interés; la seguridad; la conciencia de los beneficios. La segunda categoría agrupa los factores vinculados a los docentes y mencionan 3: las actitudes, la presencia, la personalidad. Finalmente, la tercera categoría se refiere a factores estructurales y recogen 4: el tamaño de los grupos de clase y de las propias clases (las clases numerosas provocan el anonimato de los estudiantes u dificultan la relación personal); el diseño del campus (es difícil reunirse o encontrarse si no hay espacios donde hacerlo); condiciones y comodidades para el encuentro (en mobiliario, recursos, etc.); programación de actividades que incluyan trabajo conjunto, encuentro, etc.

Por todo este cúmulo de circunstancias (la motivación para el estudio, el tiempo disponible, las exigencias con respecto al contenido a trabajar y a la evaluación, la implicación del alumnado, la forma en que los docentes ejerzan la autoridad, la capacidad de adaptarse al escenario académico, etc), por todo ello, las dinámicas relacionales en las aulas poseen características propias y distintas. El mismo grupo de estudiantes puede establecer relaciones muy diferentes con distintos profesores; puede incluso que dichas relaciones varíen siendo los mismos interactuantes, pero en distintas materias. García Carrasco (2001) señalaba que "el afecto se muestra, pero no se enseña, la afectividad se induce, pero no se instruye, la emoción se siente y se padece, pero no se aprende. Y sin

embargo, el afecto y la emoción, forman parte de los procesos educativos" (pag.86). Olson y Wyett (2000) afirmaban que por cada maestro que promueve relaciones positivas a nivel afectivo con sus alumnos, existen cinco maestros que no cuentan con las competencias para hacerlo. Esto quiere decir que el nivel promedio de los docentes se sitúa en la categoría de ineficacia a nivel afectivo, lo cual, evidentemente, provoca sufrimiento en los alumnos. Más notorias resultan estas carencias en la docencia universitaria donde a las características personales de los docentes se une la especial presión institucional hacia comportamientos que priorizan ciertas funciones profesionales mientras desconsideran otras, entre las que podríamos incluir esta dimensión relacional con los estudiantes. Las funciones principales atribuidas a los docentes son dos: por una parte, la investigación y, por otra parte, la docencia. Pero su acreditación para el ejercicio profesional no mantiene un reparto equitativo para estas dos funciones, priorizando la investigación, por lo que, consecuentemente, la docencia queda relegada a un segundo plano. Nadie se preocupa en la selección del profesorado universitario si el candidato examinado reúne condiciones para establecer una buena relación con sus estudiantes, o cuál es su experiencia al respecto, o cómo le ha ido en puestos anteriores, si es que los ha desempeñado. Nadie le pregunta, tampoco qué hará al respecto en caso de obtener el puesto. Los incentivos hacia el trabajo y tenacidad del PDI apuntan principalmente a la investigación y la publicación y poco hacia la mejora de la enseñanza. Si se priorizara el asegurar mejores procesos de enseñanza y aprendizaje en la educación superior, que favorezcan la retención y motivación de estudiantes, obtendríamos como resultado una mayor implicación de los docentes en sus aulas. Este clima de meritocracia y credencialismo que domina en la investigación hace que los docentes busquen tiempo y horas de su trabajo para dedicarlo a este fin. En un contexto competitivo como el actual, ¿cómo no resultar estratégico y dedicar tu esfuerzo a aquel trabajo que te va a otorgar una recompensa? Un paso necesario para la buscar un más justo equilibrio entre investigación y docencia sería fortalecer la función de los académicos en tanto educadores, entregándoles herramientas, orientaciones y conocimientos específicos útiles para enriquecer su encuentro con los alumnos y generar incentivos para su mejora constante, promoviendo instancias de reflexión conjunta respecto a la docencia e incluso definiendo con mayor claridad perfiles académicos especializados (Pedró, 2004, en Sebastián & Scharager, 2007).

3.4 Modelos de análisis de la relación

El énfasis en el componente afectivo de la enseñanza comienza a mediados del siglo veinte, y hasta podemos retrasar aún más su inicio si nos metemos en el terreno universitario. Como afirma Rivas (1995), el hecho de que el aprendiz que accede a la educación superior ya es psicológica e intelectualmente un adulto explica que los modelos pedagógicos referidos a este período del desarrollo hayan merecido poca atención. Según Caracuel (1990), el interés por lo personal en el ámbito universitario llegó a España de la mano de las aplicaciones del análisis funcional del comportamiento en la Educación Superior.

En cualquier caso, ni las escuelas ni las universidades funcionan al margen de los parámetros vigentes en cada época que son los que marcan las prioridades. Por eso tanto el pensamiento como la investigación educativa y didáctica han ido variando sus focos de análisis con el paso del tiempo. Cosas que hoy parecen importantes, no lo fueron en el pasado y se les prestó menor atención. Afortunadamente, eso no ha pasado con la temática que abordamos en esta tesis: las relaciones entre docentes y estudiantes, que ha sido siempre un tema central de la preocupación pedagógica. Preocupación que, probablemente se está acentuando en los últimos años. Desde los años 60 se comienza a prestar una atención especial en la investigación didáctica al pensamiento del docente, a la relación docente-alumno, a la importancia de los procesos atribucionales en la educación y a otras temáticas que tienen mucho que ver con nuestro objeto de estudio. Se dejaron de lado aspectos más tecnológicos de la enseñanza más orientados a la conquista de una educación eficaz para dar paso a la preocupación por el estudio de los procesos mentales que subyacen al comportamiento de alumnos y profesores, de las estrategias de procesamiento de la información, de las influencias recíprocas entre alumnos y profesores y de los procesos de construcción del propio conocimiento, tanto de alumnos como docentes. La crítica generalizada al paradigma proceso-producto en la investigación sobre enseñanza, tanto por la magnitud de las contradicciones e inconsistencias de sus resultados como, principalmente, por la irrelevancia y escasa practicidad de la mayoría de sus proposiciones (Pérez Gómez, 1983), produjo una fuerte corriente que hizo dar un salto cualitativo al estudio de la educación. La búsqueda de

nuevas orientaciones provocó el auge de los modelos mediacionales centrados en el pensamiento del profesor y en las características internas de los alumnos.

En 1968, Jackson publica su obra *“La vida en las aulas”*, que supone una crítica radical a los planteamientos estrechos de la investigación sobre la eficiencia en la enseñanza. Jackson plantea la necesidad de comprender el pensamiento del profesor para entender la naturaleza de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Ello obliga a abandonar el simplista esquema conductista de analizar datos objetivos del proceso para vincularlos con datos objetivos del producto. La visión parcial del modelo, que desatendía todos los componentes no visibles de la enseñanza y el aprendizaje, resultaba insuficiente para poder entender la complejidad inherente a la naturaleza de lo educativo. Se produjo un cambio que arremetía contra la adopción de una visión formal y elemental de la educación en la que se perdían elementos tan substanciales como el pensamiento del profesor, la intencionalidad de la actividad docente y el significado diverso e implícito de las manifestaciones externas del comportamiento. Sin embargo, las ideas de Jackson no acabaron de cuajar del todo ante el poder cegador y deslumbrante del positivismo didáctico. Habrá que esperar hasta 1974, a la Conferencia Nacional de Estudios sobre Enseñanza, organizada por el National Institute of Education (EE.UU.), para que resurja con fuerza la propuesta de estudio del paradigma mediacional.

Obviamente, ese cambio en la mirada sobre la educación no sucede en el vacío. En un proceso paralelo, se está produciendo el auge de la psicología cognitiva, en particular los estudios de procesamiento de información, y eso es lo que propicia que el paradigma mediacional se asiente teóricamente y, por consiguiente, se instale como enfoque prevalente también en la investigación educativa. Se asume como premisa indiscutible la idea de que la actuación del profesor se encuentra en gran medida condicionada por su pensamiento y que éste no es el resultado automático de las condiciones contextuales (y, por tanto, no puede identificarse a partir de un análisis de las mismas) sino el resultado de un complejo proceso de construcción subjetiva por parte de cada docente. De ahí que la actuación docente de cada profesor/a es entendida como “una construcción subjetiva e idiosincrásica elaborada a lo largo de la historia personal, en un proceso dialéctico de acomodación y asimilación, en los sucesivos intercambios con el medio. El profesor, cuando se enfrenta a una compleja situación real en la que debe intervenir crea un

modelo mental simplificado y manejable de tal situación, y por lo general, se comporta racionalmente respecto a dicho modelo simplificado” (Pérez y Gimeno, 1988, p.2).

3.5 La dimensión ética de las relaciones profesor-estudiante

No cabe duda de que la educación acontece en un contexto de valores y supone compromisos éticos. Toda institución educativa tiene una responsabilidad ética con la comunidad a la que pertenece (y especialmente con sus estudiantes). En el caso particular de la universidad, este compromiso es mayor pues “no solo se expresa en su acción formadora de valores sino también en su rol como conciencia crítica de la sociedad y facilitadora del mejoramiento de la misma a partir del conocimiento y de la cultura que construye” (Vélez, 2006:11). De la misma forma, Orozco (2005) asevera que le corresponde a la universidad tomar conciencia de este objetivo, hacerlo propio y traducirlo en acciones concretas de reflexión y formación permanente de toda la comunidad educativa. La cuestión de la ética influye en las funciones de docencia, investigación y servicio de la universidad.

Existen hechos inconscientes que alteran significativamente nuestra vida cotidiana. Por ejemplo, se estima que millones de árboles en el mundo son plantados accidentalmente por ardillas que entierran sus nueces y se olvidan donde las escondieron. Este curioso dato nos hace ver que un simple acto de un animal es capaz de darle vida a un ser vivo, y que sucede de manera prácticamente inconsciente. Algo muy similar está pasando en la educación en general, y en la educación universitaria, en particular. Cuando llevamos a cabo nuestra práctica en las aulas estamos transmitiendo un modelo (¿inconsciente?) de relación a nuestros estudiantes y seguramente, con ello estamos perpetuando y reproduciendo un modelo de educación similar al que recibimos cuando éramos estudiantes.

Si promovemos una educación pasiva, en un clima directivo donde el docente es quien conoce los contenidos a impartir y los estudiantes son una *tabula rasa* que precisa ir llenándose, estaremos operando en un estilo de quehacer docente pobre que, a su vez, favorece actitud negativa por parte del discente, y todo ello afectará a la relación profesor-alumno y a la forma de aprender por el estudiante. Y si ese estudiante llega a ser profesor

El componente interactivo en la docencia universitaria

en el futuro, es probable que también le afecte en su forma de ver y desarrollar la enseñanza con sus estudiantes. Es decir, estamos transmitiendo conocimientos como aprendizajes visibles y contrastables, pero, a la vez también transmitimos ideas y comportamientos subliminales que se van adhiriendo a la forma en que los estudiantes construyen sus actitudes y valores frente al conocimiento, frente a la vida y frente a las demás personas (Torres, 1991). Y de eso se nutre el impacto ético de la enseñanza.

En las universidades no se duda de la importancia de la formación ética. Al contrario, se enfatiza la educación en valores como un elemento central en la formación profesional y se asume un firme compromiso curricular en tal sentido (Escudero, 2011). Sin embargo, el tema se vuelve difícil cuando se trata de realizar esfuerzos prácticos concretos que acompañen esa intención (Vélez, 2006).



Bibliografía





A

- Ambrose, S.; Bridges, M. and DiPietro, M. (2010). *How learning Works: Seven research-based principles for smart teaching*. San Francisco. Jossey Bass.
- Anderson, C. S. (1982). "The Search for School Climate. A review of the research". *Review of Educational Research*, 52 (3), 368-420.
- Andrade, H. (2010). A review of rubric use in higher education. *Assessment & Evaluation In Higher Education*, 35 p.435- 448.
- Arechavala, R. (2001). "Las Universidades de Investigación : La Gran Ausencia en México"; en *Revista de la Educación Superior*, Vol. XXX (2), ANUIES, México.
- Arechavala, R. y Solís, P. (Coordinadores) (1999). *La universidad pública en México: ¿tiene rumbo su desarrollo?*; Universidad de Guadalajara - Ed. Pandora, Guadalajara
- Ariño, A. y Llopis R. (dirs.) (2011). *¿Universidad sin clases? Condiciones de vida de los estudiantes universitarios en España (Eurostudent IV)*. Madrid: Ministerio de Educación. Secretaría General de Universidades.
- Aró , A.M. & Milicic, N. (1999). *Clima social escolar y desarrollo personal. Un programa de mejoramiento*. Santiago: Editorial Andrés Bello.
- Arreola, C. (2004). Desarrollo de un instrumento para medir la participación. *Revista de evaluación educativa*, 2(1), 92-109.
- Arrés, E. y Calvo, E. (2009). ¿Por qué se estudia Traducción e Interpretación en España? Expectativas y retos de los futuros estudiantes de traducción e interpretación. *Entreculturas*, (1), 613 – 625.
- Artal, P. (2011). Universidades, ciencia y 'ranking'. ¿Somos realmente tan malos?. Publicado en *El País* a 07/06/11. Consultado en julio 2011 desde http://www.elpais.com/articulo/sociedad/Universidades/ciencia/rankingSomosrealmente/malos/elpepusoc/20110607elpepusoc_8/Tes.
- Astin, A. W. (1993). *What Matters in College? Four Critical Years Revised*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Ausubel, D., Novak J.D, & Hanesian H. (1978). *Psicología cognitiva: Un punto de vista cognoscitivo*. México : Trillas.

B

- Badillo, J. (2008). *La operación de los programas de tutorías en la Universidad Veracruzana y sus efectos en la experiencia escolar*. Tesis de Maestría en Educación, Facultad de Pedagogía-Xalapa de la Universidad Veracruzana.
- Bain, K. (2004). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. Valencia: Servicio de publicaciones de la Universidad de Valencia.
- Bain, K. (2014). *Lo que hacen los mejores estudiantes de universidad*. Valencia: Universidad de Valencia.
- Ball, S. (2013). Performatividad y fabricaciones en la economía educacional: rumbo a una sociedad performativa. *Pedagogía y Saberes*, 38, pp. 103-113.
- Bandura, A. (1977): *Social Learning theory*. New Jersey, Prentice-Hall. Traducción al castellano por Riviér, A., (1984): *Teoría del aprendizaje Social*. Espasa Calpe. Madrid.
- Bandura, A. (1983): Self - Evaluative and Self Efficacy, mechanisms governing the motivational Effects of Goal Systems. *Journal of personality and Social Psychology*, 45.
- Bandura, A. (1987). *Pensamiento y acción*. Martínez Roca. Barcelona.
- Barber, M., Mourshed, M., 2008. *Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos*. 1a ed. Santiago, Chile: PREAL.
- Barceló B. (2012), *Centrar-se en les persones. Un model transformador d'intervenció socioeducativa*. Barcelona: Pleniluni.
- Barnett, R. (1992). *Improving Higher Education. Total Quality Care*. Buckingham, Reino Unido: The Society for Research into Higher Education-Open University Press.
- Barret, R. (1996). Quality and the abolition of standards: arguments against some American prescriptions for the improvement of higher education. *Quality in Higher Education*, 2(3).
- Barrientos, E. (2008), *"Didáctica de la Educación Superior I"*. Lima-Perú UPG. U.N.M.S.M. F. Educ.

- Bauman, Z. (2008). *La vida líquida*. Barcelona: Paidós.
- Bautista G., & Escofet, A. (coords.) (2013). *Enseñar y aprender en la universidad: claves y retos para la mejora*. Barcelona: Octaedro.
- Becher, T. (2001). *Tribus y territorios académicos: La indagación intelectual y las culturas de las disciplinas*. Barcelona: Gedisa.
- Bereiter, C., & Scardamalia, M. (1986). Educational relevance of the study of expertise. *Interchange*, 17(2), 10-19.
- Bereiter, C. & Scardamalia, M. (1989). *Across the World: Reading Skills Workbook Level 3,2*.
- Berliner, D. (1986). In Pursuit Of The Expert Pedagogue. *Educational Researcher*, 15(7), 5-13.
- Bertoglia Richards, Luis (2005). La interacció professor-alumne. Una visió desde los procesos atribucionales. *Psicoperspectivas*, IV(1),57-73.
- Bohoslavsky, R. (1986). Psicopatología del vínculo profesor-alumno: el profesor como agente socializante, en R. Glazman: *Antología*. Cd. De México: Ed. El Caballito.
- Bonnard, P. (1961). *La premiér épître de Jean*. Neuchâtel-París: Delachaux et Niestlé.
- Bourdieu, P. y Passeron, J.C (1964/2009). *Los herederos. Los estudiantes y la cultura* (2ªedici3n). Buenos Aires: S.XXI.
- Borghi, S.; Mainardes, E. & Silva, E. (2016) Expectations of higher education students: a comparison between the perception of student and teachers, *Tertiary Education and Management*, 22 (2), 171-188.
- Bok, D. Boyer, E. L. (1990). *Scholarship reconsidered: Priorities of the professoriate*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Bradford, L. P . (1973): «La Transacci3n Enseñar-Aprender». *La Educaci3n Hoy*, v.1, (1), 21-27.
- Bransford, J., Derry, S., Berliner, D., & Hammersness, K. (2005). Theories of learning and their roles in teaching. In L.Darling-Hammond & J. Bransford (Eds.), *Preparing teachers for a changing world* (pp. 40-87). S. Francisco: Jossey Bass.
- Brennan, J.; Kogan, M.; Teichler, U. (eds.) (1996). *Higher education and work*. Londres: Kingsley.
- Brooman, S. & Darwent, S. (2014). Measuring the beginning: A quantitative study of the transition to higher education. *Studies in Higher Education*, 39 (9), 1523-1541.

- Brown, G. y Atkins, M. (1994). *Effective Teaching in Higher Education*. London: Routledge.
- Brown, J. L. (2012). Developing a freshman orientation survey to improve student retention within a college. *College Student Journal*, 46 (4), 834.
- Bruce, V., & Green, PR. (1990). *Visual perfection: physiology, psychology, and ecology*. Hove UK: Psychology press.
- Bruce, V., & Green, PR. (1994). *Percepció visual*. Barcelona: Paidós
- Bruner, J. S. (1991). *Actos de significado: más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Alianza.
- Buró, J. (1995). *Motivació y aprendizaje* (2a ed.). Bilbao: Mensajero.
- Burbules, N.C. & Bruce, B.C. (2001). Theory and Research on Teaching as Dialogue. En V. Richardson (Edit.) *Handbook of Research on Teaching*. Four Edition, 1102-1121. Whashington: AERA.
- Butler, D.L. & Winne, P.H. (1995). Feedback and self-regulated learning: a theoretical synthesis. *Review of Educational Research*, 65, 245-281.

C

- Caballero, K. (2009). *Construcción y desarrollo de la identidad profesional del profesorado universitario*. Granada: Tesis doctoral Univ. de Granada.
- Cantón Mayo, I. y Tadif, M. (Coords, 2018). *Identidad profesional docente*. Madrid. Narcea.
- Callon, M. (1995). *Cienciometría. El estudio cuantitativo de la actividad científica: De la bibliometría a la vigilancia tecnológica*. Gijón: Ediciones TREA, S.L.
- Capelleras, J. y Veciana, J. (2001). *Calidad de servicio en la enseñanza universitaria: desarrollo y validación de una escala de medida*. Working paper, 0104. Departament Empresa, Universitat Autònoma de Barcelona. <https://ideas.repec.org/p/bbe/wpaper/0104.html>
- Carbonero, M.A., Martín-Antón, L.J. y Reoyo, N. (2010). El profesor estratégico como favorecedor del clima del aula. *European Journal of Education and Psychology*, 4(2), 133-142.
- Cardona Salazar, B. L., Ramírez E., M. E. y Tamayo Montoya, M. B. (2011). El estudiante recién llegado en el escenario universitario.

Newcomer Students in the University Scenario, 8 (2), 76-88. Recuperado de
<http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=a9h&AN=79758088&lang=es&site=ehost-live&scope=site>

- Carli, S. (2012) *El estudiante universitario. Hacia una historia del presente de la educación pública*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Carrió Pérez, Evangelina. (2002). Validación de características al ingreso como predictores del rendimiento académico en la carrera de medicina. *Revista Cubana de Educación Médica Superior*, 1(16), En http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21412002000100001&lng=es&nrm=iso
- Casanova, P., Cruz, M., de la Torre, M. & de la Villa, M. (2005). Influence of family and socio-demographic variables on students with low academic achievement. *Educational Psychology*, 25(4), 423-435.
- Casillas, M. A., Badillo, J. y Ortiz, V. (2009). Las experiencias escolares de los estudiantes indígenas de la Universidad Veracruzana. En *Memorias del X Congreso Nacional de Investigación Educativa*, Veracruz, México.
- Casillas, Miguel, Chain, Ragueb, & Jácome, Nancy. (2007). Origen social de los estudiantes y trayectorias estudiantiles en la Universidad Veracruzana. *Revista de la educación superior*, 36(142), 7-29. Recuperado en 07 de enero de 2017, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-27602007000200001&lng=es&tlng=es.
- Castonguay Leblanc Y.; Courtier Leblanc G. (1989): L'excellence professorale selon les étudiants du premier cycle du CUM de l'université de Moncton. *Revue Pédagogique*, vol. 9.
- Cazden, L. (1986). Classroom Discourse. En M.C. Wittrock (Edit.) *Handbook of research on Teaching*, Third Edition, 436-442. N.York: MacMillan.
- Chaparro, C. y Duque, E. (2012). Medición de la percepción de la calidad del servicio de educación por parte de los estudiantes de la UPTC Duitama. *Criterio Libre*, 10(16), 159-192.
- Cabanal, L., & Arce, M.C. & Carballal, B.M. (2010). *Técnicas de comunicación y relación de ayuda en ciencias de la salud*. España: Elsevier.

- Chonko, L. B.; Tanner, J. F. y Davis, R. (2002). What are they thinking? Students' expectations and self-assessments. *Journal of Education for Business*, 77(5), 271-281.
- Clark, C.M. y Peterson, P. (1986). Teachers' Thought Processes. En M.C. Wittrock (ed) *Handbook of research on teaching*, 3 Edition Ed. Nueva York. Macmillan.
- Clark, Ch. & Yinger, R. (1977) Research on Teacher Thinking, *Curriculum Inquiry*, 7:4, 279-304.
- Clark, Ch. and Yinger, R. (1979): *Three studies of teacher planning*, East Lansing, Institute for Research on Teaching, Michigan State University, Research Series N.º 55.
- Coldren, J. & Hively, J. (2009). Interpersonal teaching style and student impression formation. *College Teaching*, 57 (2), 93-98.
- Coll, C. (1981). *Actividad e interactividad en el proceso de enseñanza/aprendizaje*. Comunicación presentada en la Reunion Internacional de Psicología Científica de Alicante.
- Coll, C. (1985). Acció , Interacció y construcció del conocimiento en situaciones educativas. *Anuario de Psicología*. 59-70.
- Conley, S., & Muncey, D.E. (1999). Teachers talk about teaming and leadership in their work. *Theory into Practice*, v. 38 (1), 46-55
- Conners, R.D. (1978). *An analysis of teacher thought processes, beliefs, and principles during instruction*. Tesis doctoral. University of Alberta, Canadá.
- Conley, S. y Muncey, D. E. (1999). Organizacional Climate and Teacher Professionalism: Identifying Teacher Work Environment Dimensions. En H. J. Freiberg (Ed.), *School Climate, Measuring, Improving and Sustaining Healthy Learning Environments* (pp. 118-139). Londres; Filadelfia: Falmer Press.
- Cooper, H. (1983). Communication of teacher expectations to students. En J. Levine & M.C. Wang (Edits.) *Teacher and student perceptions: Implications for learning*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Cosacov, Eduardo (2007). *Diccionario de Términos Técnicos de Psicología*, 3ra Ed., Córdoba: Brujas.

El componente interactivo en la docencia universitaria

- Cotera, B. C. E. (2003). Monografía: *La Disciplina*. Disponible en: www.mn.com/trabajos14/disciplina
- Cotten, S.R., Wilson, B. (2006). Student–faculty Interactions: Dynamics and Determinants. *High Education* 51, 487–519.
- Clark, R.; Wolker, M.; Keith, S. (2002). Experimentally assessing the student impacts of out-of-class communication: Office visits and the student experience. *Journal of College Student Development*, 43(6), 824-837.
- Cosacov, E. 2007. *Diccionario de Términos Técnicos de la Psicología*. 3ª Ed. Córdoba: Editorial Brujas.
- Cousinet, R. (2014). Qué es enseñar. *Archivos de Ciencias de la Educación*, 8 (8), 1-5. Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.6598/pr.6598.pdf
- Crissman, J. & Upcraft, M. L. (2005). The keys to first-year student persistence. En *Challenging and supporting the first-year student. A handbook for improving the first year of college* (pp. 27-46). Recuperado de https://www.ncsu.edu/uap/transition_taskforce/documents/documents/TheKeystoFirst-YearStudentPersistence.Pdf.
- Cruz Tomé, M.A. de la (1999). “Modelo de profesor y modelo de formación”. En T. Hornilla, *Formación del profesorado universitario y calidad de la enseñanza*. Bilbao: Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco.
- Cruz Tomé, M. A. de la (2000). Formación pedagógica inicial del profesor universitario en España: Reflexiones y propuestas. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 38, 19-35.
- Csikszentmihalyi, M. (2003). Happiness in everyday life: the uses of experience sampling. *Journal of Happiness Studies*, 4(2), 185-199.

D

- Dall’Alba, G. y Sandberg, J. (2006). Unveiling professional development: A critical review of stage models. *Review of Educational Research*, 76(3), 383-412.
- Darlaston-Jones, D. & Pike, L. & Cohen, L. & Young, A. & Timewell, S. & Drew, N. (2002). Are they being served? Student expectations of higher education. *Issues in Educational Research*, 13 (1), 31-52

- Davis, J. (2010). *First Generation Students*. Sterling, Virginia: College Students Educators International.
- Day, Chr.; Calderhead, J. y Denicolo, P. (1993). *Research on Teacher Thinking: Understanding Professional Development*. London: Routledge
- De Allende, Carlos María (1990), Evaluación educativa. Calidad de la educación. Cd. de México: ANUIES.
- De Garay, A. (2001). *Los actores desconocidos. Una aproximación al conocimiento de los estudiantes*. Ciudad de México: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.
- De Garay, A. y Casillas, M.A. (2002). “Los estudiantes como jóvenes. Una reflexión sociológica”, en A. Nateras: *Culturas juveniles: teoría e investigación*, p. 245-262. Cd. De México: UAM-I.
- De la Fuente, J., Sander, P., Justicia, F., Cano, F., Martínez, J. M. y Pichardo, M. C. (2004): *Estudio de los procesos de enseñanza-aprendizaje en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES)*. Trabajo presentado en el VII Congreso Internacional de Psicología y Educación, Almería, España.
- De la Torre, C. & Godoy, A. (2004). Diferencias individuales en las atribuciones causales de los docentes y su influencia en el componente afectivo. *Interamerican Journal of Psychology*, 38(2), 217-224.
- Degl’Innocenti, M. (2015). Pedagogía y transmisión de cultura. *Hologramática*, v. 5 (8), 29-49. Recuperado de http://www.cienciared.com.ar/ra/usr/3/358/hologramatica08_v5pp29_49.pdf
- Delaney, A. Ma. (2008). Why Faculty-students Interaction Matters in the First Year Experience. *Tertiary Education Management* 14, 227–241.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana.
- Deufrenne, M. (2017). *Fenomenología de la experiencia estética*. Valencia: Zoom.
- Dolan, S.L.; Garcia, S.; Auerbach, A. (2003): “Understanding and Managing Chaos in Organisations”, *International Journal of Management*, Vol. 20 (1), p.23.
- Dorado, C. (1996). *Aprender a aprender. Estrategias y técnicas*. Barcelona: Universidad Autónoma.

- Ducoing, P. y Landesman, M. (eds.) (1993). *Las nuevas formas de investigación en educación*. México: Ambassade de France au Mexique-Universidad Nacional Autónoma de México.
- Dunkin, M.J., Precians, R.P. (1992). Award-winning university teachers' concepts of teaching. *Higher Education* 24, 483–502.
- Duche, E. y Chaparro, C.R (2012). Medición de la percepción de la calidad del servicio de educación por parte de los estudiantes de la UPTC Duitama. *Criterio Libre*, 10, pp. 159-192.

E

- Eamon, M. K. (2005). Social-demographic, school, neighbourhood, and parenting influences on the academic achievement of latino young adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 34(2), 163-174.
- Endo, J. & Harpel, R. (1982) The effect of student-faculty interaction on students' educational outcomes. *Research in Higher Education* 16 (2), 115-136.
- Entwistle, N. y Ramsden, P. (1983) *Understanding Student Learning*. London: Croom Helm.
- Ennish, R. H. (1985): A logical basis for measuring critical thinking skills, en *Educational Leadership*, 43(2), pp. 44-48.
- Elton, L. (1987) *Teaching in higher education: appraisal and training*. London: Kogan Page.
- Escudero, D.I., Flores Medrano, E., Carrillo Yáñez, J.: "El conocimiento especializado del profesor de matemáticas". En: XV Escuela de Invierno en Matemática Educativa (EIME), 10-13 de diciembre de 2012.
- Escudero Muñoz, J.M. (2011). Dilemas éticos de la profesión docente. *Participación Educativa*, 16, 93-102.

F

- Fachelli, S. y Planas, J. (2011). Equidad y movilidad intergeneracional de los titulados universitarios catalanes. *Revista Papers*, vol. 96, no4, 1281-1305.
- Feiman-Nemser, S. (2001). From Preparation to Practice: Designing a Continuum to Strengthen and Sustain Teaching. *Teachers College Record*, 103(6), 1013-1055.

- Fernandez, M. (1990): *La escuela a examen*. Madrid: Eudema.
- Fernández, R.; González, L.; Fernández, N.; Segura, M. (2010). Calidad universitaria: expectativas de los estudiantes recién incorporados. *Revista Nacional de Administración* 1(2), 17-30.
- Fernández Pérez, M. (1994). *Las Tareas de la Profesión de Enseñar*. Madrid. Siglo XXI.
- Ferreyro, J. & Canali, L. (2014). Estrategias metodológicas para la acción docente universitaria. II Encuentro Nacional de Docentes Universitarios Católicos. Recuperado el 26 de mayo 2018, de <http://www.enduc.org.ar/comisfin/ponencia/104-04.doc>
- Fielden, J. (2001) Higher Education Staff Development: Continuing Mission. Thematic Debate of the Follow-up to the World Conference on Higher Education. UNESCO .
- Figueroa, N.; Páez, H. (2008). *Pensamiento didáctico del docente universitario. Una perspectiva desde la reflexión sobre su práctica pedagógica*. Argentina: Universidad Nacional de San Luis
- Findley, M. J., & Cooper, H. M. (1983). Locus of control and academic achievement: A literature review. *Journal of Personality and Social Psychology*, 44, 419-427.
- Finkel, D. (2008). *Dar clase con la boca cerrada*. Valencia: Servicio Publicaciones de la Universidad de Valencia.
- Fives, H. y Buehl, M.M. (2011). Spring cleaning for the “messy” construct of teachers’ beliefs: What are they? Which have been examined? What can they tell us? En K. R. Harris, S. Graham, T. Urdan, S. Graham, J. M. Royer & M. Zeidner (Eds.), *APA educational psychology handbook, Vol 2: Individual differences and cultural and contextual factors*. (pp. 471-499). Washington, DC US: American Psychological Association.
- Flanders, N.A. (1977). *Análisis de la interacción didáctica*. Madrid: Anaya.
- Forestello, R. P. (2014). Estudiar y aprender en primer año de la universidad. *Praxis Educativa*, 18 (1), 67-74. Recuperado de <http://search.ebscohost.com.dibpxy.uaa.mx/login.aspx?direct=true&db=a9h&AN=102075408&lang=es&site=ehost-live&scope=site>
- Freire Seoane, M. J., Teijeiro Álvarez, M., y Pais Montes, C. (2013). La adecuación entre las competencias adquiridas por los graduados y las requeridas por los empresarios. *Revista de Educación*, 362.

El componente interactivo en la docencia universitaria

- Friedrichs, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School Engagement: Potential of the Concept, State of de Evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59-109.
- Frondizi, A., (12 de junio de 2015). *El desarrollo económico y la unidad nacional*. Recuperado de http://www.fundacionfrondizi.org.ar/docs/discursos/1_file.pdf.

G

- Gámez, E. y Marrero, H. (2003) Metas y motivos en la elección de la carrera universitaria: Un estudio comparativo entre psicología, derecho y biología. En *Anales de Psicología*, vol. 19, núm. 1 (junio 2003) Consultado en agosto 2017 desde http://www.um.es/analesps/v19/v19_1/12-19_1.pdf
- Galaz, J. & Padilla-González, L. & Gil-Antón, M. (2008). *Los dilemas del profesorado en la educació superior mexicana*. Calidad en la educació . Madrid: Morata.
- García Ramos, J.M. "La formació integral: objetivo de la Universidad", en *Revista Complutense de Educación*, Vol. 2, 1991. Página 328.
- García-Pérez, F. (2013). Los modelos didácticos como instrumento de análisis y de intervenció en la realidad educativa. *Biblio 3w : Revista bibliográfic de geografía y ciencias sociales*; Vol.: V. V (2000).
- Georgeta, i. ET AL. (2012). El profesorado y su percepción sobre igualdad de género. *Revista Complutense de educació* Vol.24. Número 1, pág. 123-140.
- Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Gibson, J.J (1950). *The Perception of the Visual Word*. Boston: Houghton Mifflin.
- Giles, V., Barona, C., Torres, A. (2011). Expectativas de profesores sobre el aprendizaje en educació media superior. XI Congreso Nacional de Investigació Educativa. Recuperado el 07 de julio de 2017 de http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area_16/1432.pdf
- Gimeno Sacristán, J y Pérez Gómez A.I. (2008). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.

- Gimeno y Pérez Gómez (1984). *La enseñanza su teoría y su práctica*. Madrid: Morata.
- Gimeno, J. (1989). *Teoría de la enseñanza y desarrollo del currículo*. Madrid: Anaya.
- Giner de los Ríos, F.(1902). *El libro de la Universidad de Oviedo*. En BILE XXVI, pp. 161-167.
- Giroux, H. (2006). *America on the Edge*. Nueva York: Palgrave.
- González, F. (1996) Acerca de la metacognición. *Paradigma*, 14-17, 109-135. Recuperado de <http://www.revistaparadigma.org.ve/Doc/Paradigma96/doc5.htm>
- Grañeras, P. M. y Parras, L. A. (coords.) (2009). *Orientación educativa: fundamentos teóricos, modelos institucionales y nuevas perspectivas*. Ministerio de Educación, Político Social y Deporte. España: Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE).
- Gruber, T.; Fub, S.; Voss, R. y Glaesser-Zikuda, M. (2010). Examining student satisfaction with higher education services: using a new measurement tool. *International Journal of Public Sector Management*, 23 (2), pp. 105 – 123.
- Guzmán, C., & Saucedo, CL (2015). Experiencias, vivencias y sentidos en torno a la escuela y a los estudios. Abordajes desde las perspectivas de alumnos y estudiantes. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 20(67),1019-1054.[fecha de Consulta 6 de Enero de 2020]. ISSN: 1405-6666. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=140/14042022002>.
- Gvirtz, S. y Palamidessi M. (1998). "La construcción social del contenido a enseñar", en *El ABC de la tarea docente: Currículo y enseñanza*. Buenos Aires: Aiqué, pp. 17-48.

H

- Halonen, J.S (1995) Demystifying critical thinking, *Teaching of Psychology*, 22:1, 75-81,.
- Hamel, G. The Facebook Generation vs. the Fortune 500. *The Wall Street Journal*. Recuperado de <http://goo.gl/CgleCY>

- Hattie, J. y Marsh, H.W. (1996). The relationship between research and teaching: a meta- analysis. *Review of Educational Research*, 66 (4), 507-542.
- Harden. R.M. (2000). The integration ladder: a tool for curriculum planning and evaluation. *Medical Education*, 34, 551-557.
- Hargreaves, D. (1977). *Las relaciones interpersonales en la educació* . Madrid: Narcea.
- Helson, H. (1964). Current trends and issues in adaptation-level theory. *American Psychologist*, 19(1), 26–38.
- Huberman, M., Thompson, C. L. y Weiland, S. (2000). Perspectivas de la carrera del profesor. En B. J. Biddle, T. L. Good y I. F. Goodson (Eds.). *La enseñanza y los profesores, I. La profesión de enseñar* (pp. 19-98). Barcelona: Paidós.

J

- Jaasma, M & Koper, R. (1999). The relationship student-faculty out-of-class communication to instructor immediacy and trust and to student motivation. *Communication Education* 24, 41-47.
- Jacobson, L. (1968). Pygmalion in the classroom. *Urban Rev* 3, 16–20.
- Jackson, P. W (1990). *La vida en las aulas*. Madrid: Morata.
- Jones, I. & White, S. (2000). Family composition, parental involvement, and young children's academic achievement. *Early Child Development and Care*, 161 (Apr), 71-82.
- Jover, G. (1991). *Relació educativa y relaciones humanas*. Barcelona: Heder.
- Juanas, A. y Rodríguez, E. (2004, marzo-abril). *Expectativas de alumnos de bachillerato entorno al profesor universitario*. Trabajo presentado en el VII Congreso Internacional de Psicología y Educación, Almería, España.
- Jurado de los Santos, P; Olmos, P.; Pérez, A. (2015). Los jó enes en situació de vulnerabilidad y los programas formativos de transición al mundo del trabajo. *Educar*, [S.I.], v. 51, n. 1, p. 211-224.
- Justicia, F. (1996): El profesor: los procesos de pensamiento en Barca, J.A. González Pienda, R. González Canabach y J. Escoriza (Eds.),

Psicología de la instrucció : componentes contextuales y relaciones del aprendizaje escolar (vol. 3,). Barcelona: EUB.

K

- Kember, D. (1997). A reconceptualisation of the research into university academics' conceptions of teaching. *Learning and Instruction*, 7 (3), 255-275.
- Knight, P.T. (2005). *El profesorado de Educación Superior*. Madrid: Narcea.
- Kodate, N; Kodate, K y Kodate, T (2010). Mission Completed? Changing Visibility of Women's Colleges in England and Japan and Their Roles in Promoting Gender Equality in Science. *Minerva: A Review of Science, Learning and Policy*, 48 (3), 309-330.
- Korthagen, F. A. J., & Wubbels, Th. (1991). Characteristics of reflective practitioners: towards an operationalization of the concept of reflection. Paper gepresenteerd op het congres van de American Educational Research Association, Chicago. ERIC-nr. ED 334 183.
- Kugel, P. (1993). How professors develop as teachers. *Studies in Higher Education*, 18(3), 315-328.
- Kuh, G. & Hu, (2001). The Student-faculty Interactions in the 1990'. *Review of Higher Education*, 24(3), 309-332.
- Kuh, G. (1995). The other curriculum: out-of-class experiences associated with student learning and personal development. *Journal of Higher Educaton*, 66 (2), 123-155.
- Kuhn, D. (1991). *The skills of argument*. Cambridge University Press.

L

- Lasnier, F. (2000). *Ré ssir la formation par compétences*. Montréal:Guérin.
- Lazo Arrasco,Jorge.(1997), *La Enseñanza Universitaria*. Lima-Perú: Univ. Inca Garcilazo de la Vega..
- Leathwood, C. & READ, B. (2008) *Gender and the changing face of higher education: a feminized future*. Buckingham: Open University Press.

- Leiva Olivencia, J. J. (2013). Relaciones interpersonales en contextos de Educación Intercultural: un estudio cualitativo. *Dedica. Revista de Educação e Humanidades*, 4, 109-128.
- Levy, S. R., Stroessner, S. J., & Dweck, C. S. (1998). Stereotype formation and endorsement: The role of implicit theories. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74, 1421-1436.
- Lightsey, O. R. (2006). Resilience, meaning and well-being. *Counseling Psychologist*, 34(1), 96-107.
- Livingston, J. N., & Nahimana, C. (2006). Problem Child or Problem Context: An Ecological Approach to Young Black Males. *Reclaiming Children & Youth*, 14(4), 209-214.
- Lizzio, A., Wilson, K. and Simons, R. (2002). University Students' Perceptions of the Learning Environment and Academic Outcomes: Implications for Theory and Practice. *Studies in Higher Education*, 27, 27-52.
- Llanos Castilla, J. L. (2012). La Enseñanza Universitaria, los Recursos Didácticos y el rendimiento Académico de los estudiantes de la EAP de Educación de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Recuperado a partir de <http://cybertesis.unmsm.edu.pe/handle/cybertesis/922>.
- Loo Corey, C. (2013). Un modelo para acceder a las teorías implícitas sobre la enseñanza y el aprendizaje mantenidas por los docentes, a través del análisis de sus prácticas en aula. Tesis doctoral UAM.
- López Ruiz, J. (2010). Un giro copernicano en la enseñanza no universitaria: formación por competencias. *Revista de Educació* , 356, 279-301.
- López V., Brenda & Basto-Torrado, S. (2010). Desde las teorías implícitas a la docencia como práctica reflexiva. *Educació y Educadores*. 13.
- Lundgren, U. P. (1997). *Teoría del Curriculum y Escolarización* . Madrid: Morata.
- Lunn, M. (2007). Women Academicians: Gender and Career Progression. *Journal Pendidikan*, 32, 77-90.

M

- Magsuga-Gage, A. S., Simonsen, B., & Briere, D. E. (2012). Effective teaching practices that promote a positive classroom environment. *Beyond Behavior*, 22(1), 1–11.
- Maldonado, H. V. G. y Marin, B. L. (2003). *Ensayo: Rendimiento Escolar: Implicaciones del comportamiento del maestro en el fracaso escolar*. Cd. De México: SUA-UNAM.
- Mallart, J. y De la Torre, S. (2004). Contenidos de la enseñanza. En F. Salvador Mata, J.L. Rodríguez Diéguez, A. Bolívar Botía (Coords.) *Diccionario Enciclopédico de Didáctica*.T.1, pag.219-240. Archidona, Málaga: Aljibe.
- Marhuenda, F. (2000). *Didáctica General*. Madrid. Ediciones de la Torre.
- Marcelo, C. (2002). *Aprender a enseñar para la sociedad del conocimiento*. *Educational Policy Analysis Archives*, 10. *Electronic Version*.
- Marín, M. y Teruel, P. (2004): *La imagen del profesor universitario: un estudio comparativo a partir de la percepción social de sus alumnos*. Trabajo presentado en el VII Congreso Internacional de Psicología y Educación, Almería, España.
- Marland, P. (1977). *A study of teachers' interaction thoughts*. Doctoral dissertation, University of Alberta. Edmonton, Canada.
- Martínez Clares, P. (2008). Orientación profesional para la transición. En B. Echeverría (Coord.), *Orientación profesional*, pp. 223-300. Barcelona: UOC.
- Martínez-Clares, P., Martínez-Juárez, M, y Muñoz-Cantero, J.M. (2008). Formación basada en competencias en educación sanitaria: aproximaciones a enfoques y modelos de competencia. *RELIEVE*, v. 14, n. 2, p. 1-23. http://www.uv.es/RELIEVE/v14n2/RELIEVEv14n2_1.htm.
- Martínez Navarro, E. (2017). El profesorado universitario como profesio³ : un análisis desde las éticas aplicadas. En J.M. Escudero y M. Vallejo: *La Universidad en cambio. Gobierno, Renovació Pedagógica, Ética y Condiciones Laborales del Profesorado*, pags. 159-179. Murcia: Universidad de Murcia.

- Marton, F. y Saljö, R. (1983). Approaches to Learning. En F.Marton, D.J. Hounsell y N. Entwistle (Eds.). *The Experience of learning*. Edinburgh: Scottish Academic Press
- Marsh, H. W. (1987). Students' evaluations of university teaching: Research findings, methodological issues, and directions for future research. *International Journal of Educational Research*, (Whole Issue No. 3).
- Mateos, V.L.; Montanero, M. (Coords.), (2008). *Diseño e implantación de Títulos de Grado en el EEES*. Madrid: Narcea.
- Matus, T. (2008). "Las pioneras del trabajo social en Chile" en Sonia Montecinos (2008). *Mujeres chilenas, fragmentos de historias*. Santiago de Chile: Ed. Catalonia, pp.219-234.
- Mayhew, M.J.; Rockenbach, A.N.; Bowman, N. A.; Seifert, T.A.; Wolniak, G.C.; Pascarella, E.T.; Terenzini, P.T. (2016). *How College Affects Students. Vol. 3: 21st. Century Evidence that Higher Education Works*. San Francisco: Jossey-Bass.
- McDowell, E. E. y McDowell, C. E. (1986): *A study of high school students' expectations of the teaching style of male, female, English and Science instructors*, en Annual Meeting of the International Communication Association. Chicago.
- Medrano, L. y Olaz, F. (2008). Autoeficacia Social en Ingresantes Universitarios: su relación con el Rendimiento y la Deserción Académica. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 61(4), 369-383.
- Mejía, E. y Gargúrevich, R. (2008). "Estudio exploratorio sobre buenas prácticas educativas en los colegios de mayor rendimiento y pronóstico de potencial universitario (PPU) durante los años 2003-2007". Informe. Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas.
- Mercado, C. (2001). The Learner: race, ethnicity and linguistic differences. En V. Richardson: *Handbook of Research on Teaching, Four Edition*, pag. 668-694. Washington: AERA.
- Merhi, R. (2011). Expectativas del estudiantado en la universidad del nuevo milenio. Un proceso dinámico. *La Cuestión Universitaria*, 7, 23-31.
- Merleau-Ponty, M. (1945). *Phénoménologie de la perception*. París: La Librairie Gallimard.
- Merleau-Ponty, M. (1975). *Les sciences de l'homme et la phénoménologie*. Paris: Centre de Documentation Universitaire.

- Michavila, F. (1998). *La Universidad Española hoy: Propuestas para una política universitaria*. Madrid: Síntesis.
- Michavila, F. (2000). “¿Soplan vientos de cambios universitarios?”. En *Boletín de la Red Estatal de Docencia Universitaria*, 1 (1), pp.4-7.
- Michavila, F. y Calvo, B. (1998). *La Universidad española hoy. Propuestas para una política universitaria*. Madrid: Síntesis.
- Michavila, F. y PAREJO, J.L. (2009) Políticas de participación estudiantil en el Proceso de Bolonia. *Revista de Educación*, número extraordinario. Pp 85-118.
- Mintzberg, H.; Ahlstrand, B.; Lampel, J. (1998): *Strategy Safari: A Guided Tour through the Wilds of Strategic Management*. Hemel Hempstead: Prentice Hall [Versión en español: *Safari a la estrategia*. Barcelona: Granica, 1999]
- Miles, W. M. y Gonsalves, S. (2003): *What you don't know can hurt you: students' perceptions of professors' annoying teaching habits*. *College Student Journal*, 37.
- Miras, M. y Solé I (1990). “La evaluación del aprendizaje y la evaluación en el Proceso de enseñanza y aprendizaje.” En: J. Palacios; A. Marchesi; C. Coll. *Desarrollo Psicológico y Educación II*. Madrid: Alianza.
- Monereo, C. y Pozo, J. I. (2003). La cultura educativa en la universidad: Nuevos retos para profesores y alumnos. En C. Monereo, y J. I. Pozo, (Coords.). *La universidad ante la nueva cultura educativa. Enseñar y aprender para la autonomía* (pp. 15-30). Madrid: Síntesis.
- Money, J.; Nixon, S.; Tracy, F.; Hennessy, C.; Ball, E. & Dinning, T. (2017) Undergraduate student expectations of university in the United Kingdom: What really matters to them?, *Cogent Education*, 4:1,
- Monroy Farias, M. (1998). El pensamiento didáctico del profesor: un estudio con profesores de ciencias histórico sociales del colegio de bachilleres y del colegio de ciencias y humanidades. *Revista en Línea*. Consultada el 27 de junio de 2017 en: <http://www.reduc.cl/raes.nsf/0/041da27d1d11a95f04256baa0072129c?OpenDocument>
- Montero Rojas, E.; Villalobos, J. (2004). *Factores institucionales, pedagógicos, psicosociales y sociodemográficos asociados al rendimiento académico y a la repetición estudiantil en la Universidad de Costa Rica*. Instituto de Investigaciones Psicológicas, Universidad de Costa Rica.

- Mora, J.G. (1991). *Calidad y rendimiento en las instituciones universitarias*. Madrid: Consejo de Universidades.
- Morales, P. (1998). La relación profesor-alumno en el aula. Madrid: PPC.
- Morales, Pedro (2010). El profesor educador. En Morales P. (2010). *Ser profesor, una mirada al alumno*. 2a edición. Guatemala: Universidad Rafael Landívar, 91-150.
- Morán, P. (2003). La relación pedagógica, eje para transformar la docencia [Reseña del libro: *Pedagogía y relación educativa*]. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5 (1). Consultada el 23 de junio de 2017 en: <http://redie.uabc.mx/vol5no1/contenido-moran.html>.
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. París: UNESCO.
- Morin, E. (1998). Sobre la reforma de la universidad. En J. Porta Y M. Llanodosa (Coords.). *La universidad en el cambio de siglo*. Madrid: Alianza, 19-28.
- Moses, I. (1990). Teaching, research and scholarship in different disciplines, *Higher Education*, 19, pp. 315-375.
- Multon, K. & Brown, S. & Lent, R. (1991). Relation of self-efficacy beliefs to academic outcomes: A meta-analytic investigation. *Journal of Counseling Psychology*, 38, 30-38.

N

- Nadler, M. & Nadler, L. (2001). The roles of sex, empathy, and credibility in out-of-class communication between faculty and students. *Women's Studies in Communication*, 24 (2), 241-261.
- Naranjo Pereira, M. L. (2009). Una revisión teórica sobre el estrés y algunos aspectos relevantes de éste en el ámbito educativo. *Revista educativa*, 33(2), 171-190.
- Navas, L., Sampascual, G. y Castejón, J.L. (1995). La teoría atribucional de Weiner y los sesgos atributivos: hacia la integración de un desencuentro. *Revista de Psicología Social*, 10(2), 205-218.
- Nevgi, A., Postareff, L. y Lindblom-Ylänne, S. (2004). The effect of discipline on motivational and self-efficacy beliefs and on approaches to teaching of Finnish and English university teachers. Comunicación presentada en el EARLI SIG Higher Education Conference, Junio 18-21, Estocolmo (Suecia).

- Noddings, N. (2001). The Caring Teacher, en V. Richardson: *Handbook of Research on Teaching*. Four Edition. 99-101.
- Noguero, L.F. (2007). *Metodología Participativa en la Enseñanza Universitaria*. Madrid: Narcea.
- NSSE (National Survey of Student Engagement). (2008). *Promoting Engagement for All Students: The imperative to Look Within. 2008 Results*. Bloomington, IN: Indiana University Centro for Postsecondary Research.

O

- OECD (2014), *Education at a Glance 2014: OECD Indicators*, OECD Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2014-en>.
- Ortiz, V. (2009). Las trayectorias y experiencias escolares de los estudiantes de origen indígena de la Universidad Veracruzana. Tesis de maestría en Investigación Educativa, IIE-UV.
- Orozco, G. 2005. Construcción del objeto de investigación. *Revista de Educación y Desarrollo* 7, p. 41-50.
- Ocaña, A., (2009). *Temas pedagógicos, didácticos y metodológicos*. Barranquilla: Editorial Antillas.
- Oser, F. K. y Baeriswyl, F.J. (2001). Choreographies of Teaching: Bridging Instruction to Learning. En V. Richardson. *Handbook of Research on Teaching*. Four Edit. Pag. 1031-1065. Washington: AERA.

P

- Padilla, L.E; Figueroa, A.E y Rodríguez-Figueroa, H.M. La incorporación a la universidad de los estudiantes en Aguascalientes. La perspectiva del orientador educativo. *Sinéctica* [online]. 2017, n.48 [citado 2019-12-11]. Disponible en: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2017000100012&lng=es&nrm=iso.
- Palincsar, A.S (1984). The role of dialogue in providing scaffolding instruction. *Educational Psychologist*, 21, 73-98.
- Panofsky, C. P., John-Steiner, V., & Blackwell, P. J. (1992). The development of scientific concepts and discourse. In L. C. Moll (Ed.), *Vygotsky and education: Instructional implications and applications of sociohistorical psychology* (p. 251–267). Cambridge: University Press.

- Paricio, J.; Fernández, A. y Fernández, I. (2019): *Cartografía de la buena docencia universitaria*. Madrid. Narcea.
- Parsons, T. (1979). *Politics and social structure*. New York: Free Press
- Pascarella, E. & Terenzini, P. (1980). Student-faculty and Student-peer Relationships as Mediators of Structural Effects of Undergraduate residence arrangement. *Journal of Educational Research*, 73 (6), 344-353.
- Pascarella, E., & Terenzini, P. (2005). *How college affects students (Vol. 2): A third decade of research*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Pedró, F. (2004). *Fauna académica. La profesión docente en las universidades europeas*. Barcelona: Editorial UOC.
- Pérez Gómez, A. (1983). Paradigmas contemporáneos de innovación didáctica. En Gimeno Sacristán, J. & Pérez Gómez, A. I. ((Eds.). *La enseñanza: Su teoría y práctica*. (sexta ed.) (pp.95-118). Madrid: Akal.
- Pérez Gómez, A. I. (1996). En Gimeno Sacristán, J. & Pérez Gómez, A. I. (Eds.), *Comprender y transformar la enseñanza* (pp.79-115). Madrid: Morata.
- Perkins, D. (2010). *Making Learning Whole: How Seven Principles of Teaching Can Transform Education* [versión Kindle]. ASIN: B0037NWZZ0. Amazon Digital Services, Inc.: Jossey-Bass.
- Petri, H.L. (1991). *Motivation. Theory, Research, and Applications*. Belmont, California: Wadsworth Publishing Company.
- Perna, L. (2003). The private benefits of higher education: An examination of the earnings premium. *Research in Higher Education*, 44, 471-472.
- Pichardo, M. C.; García Berbén, A. B.; De la Fuente, J. y Justicia, F. (2007). El estudio de las expectativas en la universidad: análisis de trabajos empíricos y futuras líneas de investigación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 9(1). Consultado el día 1 de julio de 2016 en: <http://redie.uabc.mx/vol9no1/contenidopichardo.html>
- Pidal González, Ma. Jesús (2009). La teoría del caos en las organizaciones. *Cuadernos Unimetanos*, 18, 29-33.
- Piéron, H. (1957). Généralités. Psychophysique. In: *L'année psychologique*. vol. 57, n°2. p. 445.

- Pithers, R. T., & Soden, R. (2000). Critical Thinking in Education: A Review. *Educational Research*, 42, 237-249.
- Porlán, R. y Martín, J. (1991). *El diario del profesor. Un diario para la investigación en el aula*, Sevilla: Díada.
- Portantiero, J. C. (1978) *Estudiantes y política en América Latina. El proceso de la reforma universitaria (1918-1938)*. Méjico: FCE.
- Porto, A.; Di Gresia, L. y López, M. (2004). "Mecanismos de admisión a la universidad y rendimiento de los estudiantes". En: *Asociación de Economía Polític*. Agosto de 2004. Fecha de consulta: 04/10/2016. (www.aaep.org.ar/espa/anales/resumen04/04/porto-digresia-armegol.Pdf).
- Porto Currás, M., (2006): *La evaluación de estudiantes universitarios vista por sus protagonistas. Educatio siglo XXI*, 24, 167-187.
- POSTIC M. y KETELÉ J.M. (1988). *Observar las Situaciones Educativas*. Narcea Ediciones: Madrid, pp. 179-200.
- Pozo, J.I., Scheuer, N., Pérez Echeverría, M.P., Mateos, M., Martín, E. y De la Cruz, M. (2006). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos*. Barcelona: Graó.
- Pozo, J.I. y Pérez Echeverría, Ma. P. (2008). *Psicología del aprendizaje universitario: la formación en competencias*. Madrid: Morata.

R

- Rama, C. (2009). La encrucijada de las tendencias de la universidad latinoamericana. Montevideo: Universidad de la Empresa (UDE).
- Ramsden, P. (2003). *Learning to teach in higher education*. London: Routledge.
- Rassam, J. (1979). Le professeur et les élèves. *Revue Thomiste*, 76.
- Reboloso, E; Alemán, P.; López, L.; Rustarazo A. (1995). Una aproximación a la definición de "profesor ideal", dimensiones aportadas desde la perspectiva del alumnado universitario. *Revista Electrónica de psicología social de la educación y de la cultura, ocio deporte y turismo*. Consultado el día 1 de julio de 2018 en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6424033>
- Reid, W.A. (1992). *The Pursuit of curriculum. Schooling and the public interest*. N. Jersey: Alex Publishing.

- Rivas, F. (1995). *Manual de asesoramiento y orientación vocacional*, Madrid: Síntesis.
- Robertson, D.L. (1999). Professors' perspectives on their teaching: a new construct and developmental model. *Innovative Higher Education*, 23(4), 271-294.
- Rodrigo, M. & Rodríguez, A. & Marrero, J. (1994). *Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano*. Madrid: Visor
- Rodríguez, S., Fita, S., Torrado, M. (2004). El rendimiento académico en la transición secundaria-universidad. En: *Revista de Educación*. Temas actuales de enseñanza, 334, Mayo-Agosto
- Romo Martínez, J. M. (2012) La elección de una carrera: complejidad y reflexividad. En E. Weiss (coord.). *Jóvenes y bachillerato*. México: Colección Biblioteca de la Educación Superior-ANUIES.
- Rogers, C. y otros (1980) *Persona a persona*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Rosen, L. (2010). *Rewired: Understanding the i generation and the way they learn*. London: Palgrave Macmillan Trade.
- Rosenthal, R. y Rubin, D.B. (1978): *Interpersonal expectancy effects: the first 345 studies*. *The Behavioural and Brain Sciences*, 3.
- Rubie-Davies, Ch.; Hattie, J. and Hamilton, R. (2006). Expecting the best for students: Teacher expectations and academic outcomes. *British Journal of Educational Psychology* (2006), 76, 429–444.
- Rider-Symoens, H. de (ed.) (1994): *Historia de las Universidades en Europa*. Bilbao, Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco. 3 vols.
- Rubie-Davies, C. M., Hattie, J., & Hamilton, R. (2006). Expecting the best for New Zealand students: Teacher expectations and academic outcomes. *British Journal of Educational Psychology*, 76, 429-444.
- Ryff, C. D. (1989). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57 (6), 1069-1081.

S

- Sáez Carreras, J. y García Molina, J. (2006). *Pedagogía Social. Pensar la Educación Social como profesión*. Madrid: Alianza Editorial.
- Sáez Carreras, J. (2007): *Pedagogía Social y Educación Social. Historia, profesión y competencia*. Madrid: Pearson.
- Salanova, M., Cifre, Eva, Grau, R., Martínez Martínez, Isabel (2005). Antecedentes de la autoeficacia en profesores y estudiantes universitarios: un modelo causal. En: *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 1-2(21), 159-176.
- Salanova, M.; Martínez, I. Ma.; Bresó, E.; Llorens, S. y Grau, R. (2005) Bienestar psicológico en estudiantes universitarios: facilitadores y obstaculizadores del desempeño académico. *Anales de Psicología*, 21 (1), 170-180
- Salinas Fernández, B; Cotillas Alandí, C (coordinación) (2007). *La evaluación de los estudiantes en la Educación Superior. Apuntes de buenas prácticas*. Servei de formació permanent. Universitat de València.
- Sánchez, G. A. G. (2005). La relación maestro-alumno: ejercicio del poder y saber en el aula universitaria, en *Revista de Educación y Desarrollo*, No. 4, octubre- diciembre 2005, Universidad de Guadalajara.
- Sander, P.; Stevenson, K.; King, M. y Coates, D. (2000). University Students' Expectations of Teaching. *Studies in Higher Education*, 25(3), 309-323.
- Santoianni, F y Striano, C. (2006). *Modelos teóricos y metodológicos de la enseñanza*. Madrid: Siglo XXI Editores.
- Swanson, R. A. (2005). Evaluation, a state of mind. *Advances in Developing Human Resources*, 7(1), 16-21.
- Schneider, D. Hastorf, A. y Ellsworth, P. (1982). *Percepción personal*. UEA: Fondo Educativo Interamericano.
- Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo*. Barcelona: Paidós.
- Schreiner, L.A. The "Thriving Quotient": a new vision for student success. *About Campus*, 15 (3), 2-10.
- Schröder, H. (1979). *Comunicazione, informazione, istruzione*. Roma: Armando.

- Serrano Martínez, J.M^a. (2006): *Equipamiento universitario y terciarización de las ciudades españolas*. Alicante: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes
- Serrano Martínez, J.M^a. (2008): *Universidad de Murcia y territorio. Análisis de algunos aspectos espaciales de esa función urbana*. Murcia: Asociación Murciana de Ciencia Regional.
- Smith, S., Medendorp, C. L., Ranck, S., Morison, K. y Kopfman, J. (1994): The prototypical features of the ideal professor from the female and male undergraduate perspective: the role of verbal and nonverbal communication. *Journal on Excellence in College Teaching*, 5.
- Siguán, M. (1995). *L'Institut de Ciències de l'Educació de la Universitat de Barcelona i els problemes de l'educació en el nostre temps. 1969-1989*. Publicaciones de la Universitat de Barcelona: Barcelona.
- Singh J., Widing R.E. (2015) A Theoretical Model for Understanding Satisfaction/Dissatisfaction Outcomes of Complaint Responses. En B. Dunlap (ed.): *Proceedings of the 1990 Academy of Marketing Science* (AMS) Springer, Cham
- Singh, H.; Singh, A. (2002): Principles of Complexity and Chaos Theory in Project Execution: A New Approach to Management. *Cost Engineering*, 44 (12), p. 23.
- Shanahan, M. y Meyer, J. (2003). "Measuring and responding to variation in aspects of students' economic conceptions and learning engagement in economics". *International Review of Economics Education*, 1(1), pp. 9-35.
- Snow, S. G.(1973) Correlates of Faculty-student Interactions. *Sociology of Education*, 46 (4), 489-498.
- Spranger, E.(1948). *El educador nato*. Buenos aires: Kapelusz.
- Stanislaw, JC. (1997). *Pensamientos despeinados*. Barcelona: Ediciones Península.
- Strauss, L.C. & Volkwein, J. (2004). Predictors of student commitment at two-year and four-year institutions. *The Journal of Higher Education*, 75 (2), 205-227.
- Steedman, C. (1986). La madre concienciada: el desarrollo histórico de una pedagogía para la escuela primaria. *Revista de Educació* , no 281, 193-213.

- Sternberg, R.J. (1987): A unified theory of intellectual exceptionality. En J. Day y J.G. Borkowski (eds.): *Intelligence and exceptionality: New directions for theory, assessment and instructional practices*. Norwood, N.J: Ablex.

T

- Tam, M. (2002). University Impact on Student Growth: a quality measure? *Journal of Higher Education Policy and Management*, 24 (2), 211-218.
- Taylor, L. & Parsons, J. (2011). Improving Student Engagement. *Current Issues in Education*, 14(1). Recuperado de <http://cie.asu.edu/>
- Tinto, V. (2012). *Completing college. Rethinking institutional action*. EUA: The University of Chicago Press.
- Torres Santomé, J. (1991) *El currículo lo oculto*. Madrid: Morata.
- Torres, J. (1994). *Globalización e Interdisciplinaridad: el curriculum integrado*. Madrid: Morata.
- Trillo, F. (2003): Estado de la investigación sobre la docencia y didáctica universitaria desde la perspectiva del estudiante. En C. Moya y F. Vergara (Eds): *Docencia Universitaria. Actas del II Congreso Iberoamericano de Didáctica Universitaria. Políticas, modelos y experiencias de formación y acreditación del profesorado universitario*. Versión digital. Osorno: Univ. de Los Lagos.
- Trillo, F. y Méndez, R. (2001). *Los estudiantes y la universidad: una cuestión de actitudes*. Santiago. Universidad de Santiago.
- Trillo, F. y Porto, M. (1999) *La percepción de los estudiantes sobre su evaluación en la universidad. Un estudio en la Facultad de Ciencias de la Educación*. Santiago: Universidad de Santiago.
- Trillo Alonso, F., Méndez, R.M. (1999) Modelos de enseñanza de los profesores y enfoques de aprendizaje de los estudiantes: un estudio sobre su relación en la Universidad de Santiago de Compostela. *ADAXE. Revista de Estudios e Experiencias Educativas*, 14-15, pp. 131-147.
- Trillo, F.; Zabalza, M.A. y Vilas, Y. (2017). Estudiar en la Universidad: un momento especial de vida- *RAES, Revista Argentina de Educación Superior*, año 9, nº 14, 144-164

- Trouilloud, D.; Sarrazin, Ph.; Bressoux, P. & Bois, J. (2006) Relation between teachers' early expectations and students' later perceived competence in physical education classes: Autonomy supportive climate as a moderator. *Journal of Educational Psychology*, American Psychological Association, 98 (1), pp.75-86.

U

- Unamuno, M. *Amor y pedagogía*. Salamanca: Henrich y Ca.

V

- Vam Manen, Max (1998). *El tacto en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica*. Barcelona: Paidós Educador.
- Van Manen, M. (2011a). *Phenomenology on line. Actional knowledge: We discover "what we know" in "what we can do"*. Disponible en: <http://www.phenomenologyonline.com/inquiry/epistemology-of-practice/practice-as-pathic-knowledge/actional-knowledge>
- Valle Arias, A.; González Cabanach, R.; Nú ez Pérez, J.; Martínez Rodríguez, S; Pineñor Aguin, I. (1999). Un modelo causal sobre los determinantes cognitivo-motivacionales del rendimiento académico. En: *Revista de Psicología General Aplicada*.52(4), 499-519.
- Vélez Van, M. A., Roa, N. C. (2005). *Factors associated with academic performance in medical students*. En: *PSIC. Educación Médica*.2(8), 1-10.
- Vázquez García, J. A. (2015). Nuevos escenarios y tendencias universitarias. *Revista de Investigació Educativa*, 33(1), 13-26.
- Villalba Sánchez, C. (2013). La calidad del servicio: un recorrido histórico conceptual, sus modelos más representativos y su aplicació en las universidades. *Punto de vista*, 4 (7), 51-72.
- Villar Angulo, L.M. (1986) (Edit.). *Pensamientos de los profesores y toma de decisiones*. Sevilla: ICE. Univ. de Sevilla.

W

- Wade, C., Tavis, C. (1993). *Critical and creative thinking: The case of love and war*. New York: HarperCollins.
- Walker, C. & Gleaves, A. (2015). Constructing the caring higher education teacher: a theoretical framework. *Teaching and Teacher Education*, Nov. 2015.

- Waller, W. (1932). *The Sociology of Teaching*. New York: Wiley
- Watzlawick, P. (1980). *Teoría de la comunicación humana*. Barcelona: Herder.
- Weiner, B., 1979, A theory of Motivation for some classroom experiences, *Journal of Educational Psychology*, 71, pp. 3-25.
- Weinstein, R.S. (1983). Student perception of schooling. *Elementary School Journal*, 83, 288-312.
- Wilson, R.; Woods, L.; Gaff, J. (1974). Socio-psychological accessibility and faculty-student interaction beyond the classroom. *Sociology of Education*, 47(1), 74-92.
- Wittrock, M.C. (1986). Students' Thought Processes. En M.C. Wittrock: *Handbook of Research on Teaching*. Third Edition, pag. 297- 314. N.York: MacMillan.
- Wittrock, M. (1990). *La Investigación de la enseñanza*. Barcelona: MEC/Paidós.
- Wood WB, Tanner KD. (2012) The role of the lecturer as tutor: doing what effective tutors do in a large lecture class. *Cell Biology Education Journal*, 11, 3–9.

Y

- Yániz, C. y Villardón, L. (2006). *Planificar desde competencias para promover el aprendizaje. El reto de la sociedad del conocimiento para el profesorado universitario*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Yorke, M. (2006). *Student engagement: Deep, surface or strategic?* Paper presented at the Pacific Rim First Year in Higher Education Conference, July 12-14, at Griffith University, Gold Coast Campus, Australia.

Z

- Zabalza, M. A. y Zabalza, Ma. Ainhoa (2017) *Profesores y profesión docente: entre el Ser y el Estar*. Madrid: Narcea.
- Zabalza, M.A. (1996): El 'clima institucional': conceptos, tipos, influencia del clima e intervención sobre el mismo, en G.Domínguez e I. Mesanza (Coord.): *Manual de Organización de Instituciones Educativas*, p. 263-302. Madrid: Escuela Española.
- Zabalza, M. A. (2002). *La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas*. Madrid: Narcea.

- Zabalza, M.A. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario*. Madrid: Narcea.
- Zabalza, M.A. (2004). *A Didáctica universitaria. Un espacio disciplinar para o estudo e a mellora da nosa docencia*. Santiago de Compostela: Universidade de Santiago.
- Zabalza, M.A. (2007). La Didáctica Universitaria. *Bordón* 59 (2-3), 489-509.
- Zabalza, M. A. (2009). Pensamiento del profesorado y desarrollo didáctico. *Enseñanza & Teaching: Revista Interuniversitaria de Didáctica* 4(0). <http://revistas.usal.es/index.php/0212-5374/article/view/3306>
- Zabalza, M. A. (2009). Ser profesor universitario hoy. *La Cuestión Universitaria*, 5, 69-81.
- Zabalza, M.A. (2011). Formación del profesorado universitario: mejorar a los docentes para mejorar la docencia. *Educação*, 36(3), 397-424.
- Zabalza, M.A. (2012). Articulación y rediseño curricular: el eterno desafío institucional. *Revista de Docencia Universitaria. REDU*.Vol.10 (3), p.17-48. <http://www.red-u.net/>
- Zabalza, M.A. (2015). *Diseño y desarrollo curricular*. 13ª Edic. Madrid: Narcea.
- Zaheer Butt, B & Rehman, K. (2010). A study examining the students satisfaction in higher education. *Procedia Social and Behaviour Sciences*, 2, 5446-5450.
- Zárate, M. (2002). Con Álvarez Herrera, entró la derecha en la UAEM/I. *El Manifiesto*, Toluca, dos de mayo, página nueve.
- Zebadúa Carbonell, J,P. (2008). *Culturas juveniles en contextos globales. Estudio sobre la construcción de los procesos identitarios de las juventudes contemporáneas*. Tesis de doctorado. Universidad de Granada-Universidad Veracruzana.
- Zhang, L. (2004). Thinking styles: University students' preferred teaching styles and their conceptions of effective teachers. *Journal of Psychology* 138 (3), 233–252.

PARTE PRÁCTICA



PRESENTACIÓN DEL ESTUDIO REALIZADO.



A. Marco metodológico:

Es el momento, después de establecer el marco teórico, de realizar la aproximación al objeto que pretendemos investigar, delimitando su contexto, las técnicas e instrumentos adecuados para la metodología que hemos escogido, así como otras cuestiones que nos parece relevantes para facilitar su comprensión.

Según Jiménez y Tejada, “la investigación educativa se considera un proceso destinado a elaborar un corpus de conocimientos, en relación con el mundo educativo como objeto de estudio. En él intervienen diferentes perspectivas y enfoques fruto de la propia inestabilidad de los conocimientos, de las diferentes ciencias y disciplinas involucradas, las metodologías empleadas y las concepciones paradigmáticas desde las cuales se plantean dichas investigaciones” (2007, p.8). El objetivo de este apartado es describir y especificar los aspectos expuestos por dichos autores.

Es el momento de tomar una decisión vinculada al método de investigación; realizando una concreción metodológica para abordar los problemas y los objetivos presentados a continuación. Esta investigación pretende superar las barreras existentes entre paradigmas y métodos. Por lo tanto, trabajaremos en una integración y complementariedad de paradigmas que refleje que intentamos superar el exclusivismo por una diversidad metodológica.

Son muchos los que a lo largo de los últimos diez años han transmitido su interés de pasar de un método singular a un pluralismo metodológico, ya que el “pluralismo es integrador de preocupaciones y soluciones. Lo cual supone en primer lugar un aprecio por la seriedad y profesionalidad de los que investigan de forma distinta de la propia; una voluntad de aprender unos de otros; y una disposición a flexibilizar los posicionamientos de forma que se admitan préstamos mutuos.” (Dendaluce, 1998, p. 23). El cambio más importante reside en el objetivo de la investigación. Con este enfoque flexible se busca comprender la naturaleza y las características del conocimiento que se adquiere en relación con la esencia de los fenómenos sociales objeto de investigación, dejando de lado la creencia anterior de que sólo el método y la forma de acceder al conocimiento (epistemología) son lo importante.

El componente interactivo en la docencia universitaria

Cohen, Manion y Morrison presentan este enfoque como “una manera de tratar los métodos de investigación como un ejercicio técnico; se reconoce que la investigación está ligada a la comprensión del mundo y a la forma de verlo, cómo entendemos el mundo y qué vemos como objeto de conocimiento” (2007, p.78).

Casanova y Berliner, consideran que la investigación educativa ha adquirido un nivel mayor de madurez, “porque los investigadores han aprendido a comenzar no con un método, sino con una pregunta. Y la pregunta puede ser respondida utilizando múltiples perspectivas, cada una proporcionando diferentes tipos de comprensión. Ahora es bien reconocido que la cuestión define el método, no al revés” (1997, p. 57). Con este planteamiento nos enfrentaremos al posicionamiento metodológico.

Es por ello, que definiremos nuestras interrogantes en forma de hipótesis y de esta manera, nos acercaremos más a los paradigmas y parámetros de análisis seleccionados.



B. Nuestro objeto de conocimiento:

Nosotros queríamos investigar la docencia universitaria en su dimensión interactiva que incluye los siguientes componentes:



Gráfico 2.1 Objeto de investigación

Es por eso que hemos organizado nuestra investigación en torno a las siguientes cuestiones:

1.- Expectativas previas sobre la universidad:

Estudiantes (E-1 y E-2): ¿qué esperan los estudiantes de la universidad?; ¿con qué expectativas acuden a ella y en qué medida dichas expectativas se cumplen?; ¿cómo imaginaban al profesorado y en qué medida sus expectativas se han cumplido?

Docentes (P-3): ¿cómo definen los docentes la universidad y su función?; ¿cómo encajan su disciplina en ese marco?

2.- Percepciones mutuas:

Estudiantes (E-3, E-4, E-8): ¿cómo perciben los estudiantes a sus profesores?; ¿qué características positivas y negativas les atribuyen?; ¿en qué medida los perciben como modelos?

Docentes (P-1, P-2, P-3, P-4, P-5, P-6): ¿cómo perciben los docentes a sus estudiantes?; ¿cómo se perciben a sí mismos?; ¿cómo describen sus puntos fuertes y débiles?; ¿los ven como alumnos brillantes?

3.- Percepción de la docencia:

Estudiantes (E-7, E-9): ¿cómo valoran los estudiantes la docencia que reciben?; ¿la ven como una enseñanza innovadora y que les plantea desafíos intelectuales?

Docentes (P-4, P-5, P-6, P-9): ¿cómo describen los docentes su docencia, se ven como innovadores?; ¿cómo la han ido variando a lo largo de los años para adaptarse mejor a sus estudiantes?; ¿qué retos intelectuales les plantean a sus estudiantes y en qué medida los consiguen?; ¿cómo evalúan a sus estudiantes?

4.- Percepción de la interacción:

Estudiantes (E-6): ¿cómo describen y valoran los estudiantes sus relaciones con los docentes?; ¿qué problemas sienten que las dificultan?

Docentes (P-8): ¿cómo describen y valoran los docentes su relación con los estudiantes?; ¿son relaciones puramente académicas o trascienden lo académico?; ¿cuáles son los problemas relacionales que más les preocupan?

5.- Percepción de la formación:

Estudiantes (E5): ¿cómo perciben los estudiantes su nivel de preparación y a qué lo atribuyen?

Docentes (P-7). ¿cómo ven los docentes a sus estudiantes en relación a su preparación para ejercer la profesión?

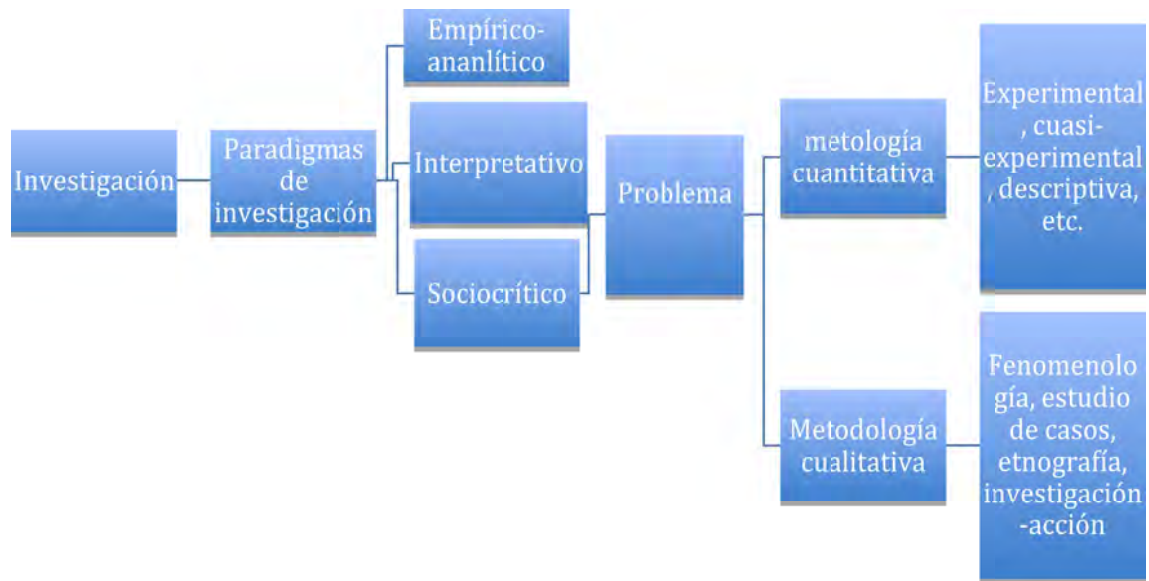
Esta tesis pretende da respuesta a todo este conjunto de cuestiones. A lo largo del trabajo se irán exponiendo los datos obtenidos y nuestras consideraciones al respecto. No se sigue un orden lineal en la descripción de los resultados, aunque, al final, todas las preguntas han sido respondidas. En las conclusiones finales sí se abordan estos apartados uno por uno.



Gráfico 2.2 Hipótesis de investigación

Teniendo en cuenta, nuestras hipótesis iniciales, y buscando la corroboración de los datos nos situaremos en un paradigma interpretativo, cuya estructura se visualiza en el gráfico que sigue:

El componente interactivo en la docencia universitaria



Elaboración propia de una adaptación de Jimenez en procesos y métodos de investigación (2007, p. 6)

Gráfico 2.3 Análisis de procedimiento dentro del paradigma interpretativo.

Al seleccionar el paradigma interpretativo, nuestra misión no es la construcción de una teoría con su correspondiente corroboración científica, sino la construcción de un estudio que capte la complejidad del acto educativo. Como no podría ser de otra manera, este premisa basada en el paradigma está sustentado bajo diferentes supuestos y autores como Erickson, Carr y Kemmis. A continuación, vamos a citar algunos de ellos: 1. La ciencia social es el resultado del conocimiento conseguido y aceptado por los seres humanos; mediante un proceso de reflexión, sistematización y rigor que permite interpretar y comprender la realidad. 2. El objetivo desde este tipo de ciencia no es llegar a una regla máxima, única o general; lo que pretende es describir, analizar y explicar la perspectiva de los sujetos con presencia activa. 3. El investigador y el investigado trabajan y se desarrollan en un mismo escenario, la realidad. Esta es abierta, y posibilita diferentes actuación e interacciones. 4. Este paradigma es consciente de la subjetividad y la presenta como una forma de acceso al conocimiento. Desde este punto de vista, la objetividad se dirige a los significados, buscando un acuerdo intersubjetivo entre los implicados en la situación investigadora. 5. Se logra un conocimiento ideográfico, la

inducción es la estrategia de acceso al conocimiento. 6. Los métodos que se utilizan en esta investigación son activos. No tenemos una serie de datos y a partir de ellos se realizan conceptualizaciones para comprender la realidad. 7. La investigación se realiza desde una visión holística, cualquier aspecto es descrito, analizado, interpretado como un todo. 8. Los resultados tenidos en esta investigación tanto en el proceso como en el resultado final, tienen efectos sobre el propio investigador y sobre los agentes investigados. Se intentarán utilizar procedimientos lo más naturales posibles, para ejercer la menor influencia sobre el objeto de estudio. 9. El investigador deja al margen sus creencias, predisposiciones, así como otros factores de índole personal, para acercarse lo más libre de preconcepciones posible. 10. Se persigue la validez y se deja en un segundo plano la fiabilidad.

Cohen, Manion y Morrison en 1990 (entre una larga lista de autores), establecen las siguientes características que diferencian el paradigma interpretativo del positivista o normativo:

- a) Las personas actúan de forma intencionada y crean significados tanto en sus acciones, como a través de ellas.
- b) Las personas construyen de forma activa su mundo social, no son informes culturales positivistas..
- c) Las situaciones son fluidas y van cambiando más que fijas y estáticas, los sucesos y el comportamiento evolucionan con el tiempo y se ven afectadas por el contexto, son actividades situadas.
- d) Los sucesos y los individuos son únicos y en su mayor parte no generalizables.
- e) El mundo social deberá ser estudiado en su estado natural, sin la intervención o manipulación del investigador.
- f) La fidelidad hacia el fenómeno que se estudia es fundamental.
- g) Las personas interpretan sucesos, contextos y situaciones, y actúan sobre las bases de estos sucesos.

El componente interactivo en la docencia universitaria

h) Existen múltiples interpretaciones y perspectivas sobre un suceso o situaciones concreta.

i) La realidad es compleja y tiene “multiprismas o multicapas”.

j) Muchos sucesos no se pueden reducir a una interpretación simplista, por tanto las “descripciones densas” son esenciales imposibilitando el reduccionismo.

A modo de síntesis, explicamos las características más destacadas del paradigma interpretativo fundamentadas en nuestra investigación:

Tabla 2.1 <i>Características del paradigma interpretativo.</i>	
Nuestros parámetros de análisis	Fundamentación en el paradigma
Fundamentos	Nuestra investigación estará fundamentada en el interaccionismo simbólico
Nuestra naturaleza de la realidad	La realidad que pretendemos investigar es dinámica, pues las personas entrevistadas, son elementos activos tanto a nivel personal, cómo a nivel profesional. Lo que hace que tengamos que tener en cuenta múltiples variables y una visión holística. Además, el tema central está fundamentado en sus percepciones. Lo que hace que nos movamos en conceptos intangibles y complejos.
Finalidad de la investigación	La finalidad de la investigación es comprender e interpretar la realidad; entender los significados de las percepciones de las personas, así como sus conexiones; y comprender las relaciones sociales. Todo esto delimitado por las hipótesis planteadas inicialmente.
Relaciones sujeto-objeto	Debemos de tener en cuenta, que en este tipo de investigaciones sujeto y objeto se influyen mutuamente, y por lo tanto, debemos de tener cuidado con la contaminación ideológica. Además, es posible que alguien durante el periodo de la investigación, decida darse de baja y no seguir con la entrevista o no responder a algunas de las cuestiones mencionadas.
Tipos de saber	Práctico, con intencionalidad teorizadora. Fundamentado en

El componente interactivo en la docencia universitaria

	comprensiones ideográficas.
Valores que definen al investigador	Compromiso, responsabilidad, implicación, proactividad, transformación, interés y determinación.
Relaciones teoría y práctica	Interrelacionadas
Relación con la innovación	Los resultados de esta investigación pueden generar un cambio innovador para los agentes que intervienen, ya que pondrán analizar las diferencias y semejanzas, entre sus percepciones propias y las de los entrevistados. También, se podrá observar cómo es su contexto y su posible influencia. Por último, tendrán la oportunidad de evaluar los procesos realizados y los cambios obtenidos. Mejorando de esta manera, su propia acción docente e integrando elementos innovadores.
Criterios de calidad	Triangulación de los datos, validación de los instrumentos, análisis a través del ATLAS.TI y corrección por parte del director.
Metodología	Cualitativa y cuantitativa
Técnicas e instrumentos	Entrevistas ATLAS.TI
Análisis de datos	Reducción y análisis mediante análisis de textos de ATLAS.TI. Análisis de contenido a través de mapas de recogida de documentación.

Nota: La fuente de elaboración de esta tabla es propia (2015).

Nosotros no buscamos una norma absoluta, sino interpretar la realidad que tenemos a nuestra alrededor. “Las categorías, explicaciones e interpretaciones se elaboran partiendo de los datos y no de teorías previas y se centra en las peculiaridades de los sujetos más que en el logro de leyes generales” (Meneses, G. 2007, p.331). Deseamos analizar significados, intenciones, expectativas, percepciones, etc. Con el aspecto positivo de que “el diseño de la metodología es emergente, flexible, ya que es interactivo con la propia investigación y con los sujetos participantes en ella” (Jiménez y Tejada, 2004 p. 24).

C. Escenarios a evaluar:

Los escenarios utilizados corresponden a dos muestras diferenciales, por una parte La Universidad de Santiago de Compostela (Galicia, España) y por otra parte, la Universidad Federal de Pernambuco (Pernambuco, Brasil). A continuación, describiremos brevemente ambos entornos.

Universidad Federal de Pernambuco (UFPE):

La UFPE tiene carácter público y cuenta con 32.440 alumnos de grado y 8.492 de post-grado durante el año de recogida de la muestra (2015/2016), lo que hace un total de 40.932 estudiantes. Asimismo, 2.834 profesores forman parte de la ya citada entidad, lo que hace que la universidad brasileña pueda ofrecer 109 cursos de grado presenciales, 5 cursos de grado a distancia y 201 cursos de post-grado.

El sistema universitario brasileño se distingue levemente del español en su estructura, puesto que los grados pueden tener especialización en bachillerato (especialización de 3 a 6 años), licenciatura (formación de 3 a 4 años para ser profesor) o tecnológica (2 o 3 cursos de formación técnica con orientación profesional). Por ejemplo, puede existir el grado de Química- Bachillerato, que ofrece la posibilidad de trabajar en la industria química y, a la vez, el grado de Química- Licenciatura, que te capacita para ser profesor de química en la enseñanza fundamental y media. En cuanto a los post-grados, es una formación especializada, que puede ser Lato sensu (1 o 2 dos cursos equivalentes a un máster) o Stricto sensu (1 o 2 años de máster más 3 o 4 de doctorado). Todas estas titulaciones, vienen divididas en diferentes bloques y sub-bloques, que conseguimos sintetizar en las cinco áreas de conocimiento del sistema español: artes y humanidades, ciencias experimentales, ciencias sociales y humanidades, ingeniería y arquitectura, y ciencias de la salud.

Universidad de Santiago de Compostela (USC):

La USC tiene carácter público y cuenta con 25.103 alumnos de grado y 1.492 de postgrado durante el año de recogida de la muestra (2015/2016), lo que hace un total de 26.595 estudiantes. Cuenta con 2291 profesores entre los que se encuentran diferentes categorías profesionales, gracias a ello pueden ofertar 149 títulos oficiales.

El sistema universitario español, por el que se rige la USC, está formado por los siguientes títulos: grados, máster, doctorados y cursos de especialización. Las enseñanzas de Grado tienen como finalidad la obtención por parte del estudiante de una formación general, en una o varias disciplinas, orientada a la preparación para el ejercicio de actividades de carácter profesional. El título de máster incluye la formación adelantada de carácter especializado o multidisciplinario y su objetivo es la especialización académica o profesional o bien la iniciación en actividades investigadoras. Los estudios de máster tienen una duración de un curso académico a tiempo completo o dos. Se entiende por Doctorado el tercer ciclo de estudios universitarios oficiales, que conducen a la adquisición de las competencias y habilidades relacionadas con la investigación científica de calidad. Se trata de unos estudios superiores que conducen a la obtención del título de Doctor, la titulación académica más alta que se puede llegar a obtener. Además, esta Universidad cuenta con títulos oficiales y propios.

D. Creación, desarrollo y fases de investigación.

Fase previa:

1. Elección del tema y propósito: Analizamos las interacciones entre profesores y estudiantes centrándonos en las percepciones, ese espacio complejo de representaciones de sí mismo y de los otros que acaba condicionando las expectativas mutuas y las formas de relación entre los sujetos.

Fase de elaboración:

2. Diseño de la investigación para el contraste de las proposiciones e hipótesis formuladas.

El componente interactivo en la docencia universitaria

3. Desarrollo del trabajo empírico de la investigación y elaboración de resultados y conclusiones provisionales.

Fase de implementación:

4. Contactar aleatoriamente a una muestra amplia y significativa de los actuales profesores y estudiantes de la USC y recuperar los elementos más relevantes de su conocimiento y experiencia personal como discentes: La muestra es de 100 profesores y 100 alumnos, divididos equitativamente en 5 grandes áreas de conocimiento. Se ha recuperado la biografía, la experiencia vital y/o docente y la visión de la calidad en la enseñanza universitaria de los entrevistados.

5. Organizar las aportaciones y analizar los datos obtenidos. El análisis de las entrevistas se realiza mediante una herramienta de metodología cualitativa y cuantitativa.

6. Analizar sistemáticamente y sacar conclusiones (incluyendo valoraciones y comentarios de la investigadora) las características individuales y grupales de las aportaciones y evidencias ofrecidas por el profesorado y el alumnado participante. Extrayendo las conclusiones del estudio.

Fase de finalización:

7. Representar de forma clara y fácil de entender y relacionar entre sí, los componentes conceptuales y operativos de la visión de la universidad y de la calidad de la docencia que tienen los universitarios.

8. Ofrecer a toda la comunidad científica todos los resultados obtenidos que puedan ser utilizados como base de fundamentación en el debate sobre la interacción profesor-alumno realizada en la Universidad y, en todo caso, como punto de referencia para mejorar la calidad de la docencia. Además de, realizar publicaciones que ayuden a la difusión de los resultados obtenidos.

E. Instrumentos utilizados en la investigación:

Plantilla de la entrevista realizada para los docentes:

Datos identificativos:
Denominación:
Años de experiencia docente:
Sexo:
Área científica (Grandes áreas):
Asignaturas impartidas (la que más te caracteriza):
Trayectoria profesional (CV laboral, bagaje experimental, trabajos anteriores a la docencia):
Preguntas:
1.- a.- En la actualidad, ¿cómo describiría a sus estudiantes?b.- ¿son diferentes a como eran en su tiempo?c.- Entrando en profundidad, ¿cómo los valoraría en cuanto a motivación, conocimiento y conducta?
2.- a.- Dada la situación actual, ¿qué tipo de adaptación ha tenido que introducir en su enseñanza?b.- ¿Cuáles serían los tres mejores aspectos de tu acción profesional (docente/investigación)?c.- ¿Y los tres peores?
d.- ¿Ha tenido que variar los contenidos, su forma de relacionarse con los estudiantes...?; ¿Qué aspectos ha variado?
3.- a.- ¿Cree que sus estudiantes están preparados para afrontar retos intelectuales elevados? En caso negativo, explique los motivos.b.- ¿Qué tipo de desafíos realiza en el aula?
4.- a.- Por lo general, ¿consigue que los estudiantes alcancen los objetivos de su asignatura, en cuanto a (1) conceptos, (2) procedimientos y (3) actitudes? b.- ¿Los objetivos de la guía docente son evaluables?c.- ¿Y son evaluados?
5.- a.- ¿Qué porcentaje estimado de sus estudiantes aprueban la materia?, b.- ¿y con notable y sobresaliente?c.- ¿Cómo son sus mejores alumnos?d.- ¿Cuáles diría que son sus tres mejores cualidades? e.- ¿Y las tres peores?
6.- a.- ¿Qué es para ti un alumno brillante?b.- ¿Cuántos alumnos brillantes tienes cada año? (ratio x/100)
7.- a.- ¿Crees que tus estudiantes actuales llegarán a ser profesionales efectivos en su campo? b.- ¿Qué características hacen de esos alumnos buenos profesionales?; ¿Porqué no serán buenos profesionales?
8.- a.- En general, ¿diría que empatiza / se lleva bien / sintoniza con sus

El componente interactivo en la docencia universitaria

estudiantes?b.- ¿Cómo es el clima en el aula (cerrado, vertical...)?c.- ¿Cómo definirías la relación con tus estudiantes?d.- ¿Existe esa relación igual dentro y fuera del aula?e.- ¿Encuentras problemas en las relaciones entre los alumnos o contigo?, ¿Cuáles?

9.- a.- Te consideras un docente innovador?Sí-> b.- ¿Qué tipo de innovación llevas en el aula? No-> b.- ¿Por qué no?

Plantilla de la entrevista realizada para los estudiantes:

Datos identificativos:
Denominación:
Edad:
Sexo:
Titulación académica:
Área científica:
Años de permanencia en la universidad:
Curso:
Nota media del expediente:
Preguntas:
1.- ¿Cuáles eran tus expectativas cuando entraste en la Universidad?
2.- ¿Qué tipo de profesores esperabas encontrar en la Universidad?
3.- y 4.- ¿Podrías seleccionar los tres mejores profesores que has tenido?, ¿Qué tres características destacarías de cada uno de ellos?
5.- y 6.- ¿Podrías señalar los tres peores profesores que has tenido?, ¿Qué tres características destacarías de cada uno de ellos?
7.- Con los profesores que has tenido hasta la fecha , ¿crees que te están formando bien para actuar como profesional?, ¿porqué?
8.- En general, ¿tus relaciones con los profesores han sido buenas?
9.- ¿Has sentido que el docente de alguna asignatura te ha retado

intelectualmente?, ¿cómo?

10.- ¿Qué has aprendido de tus profesores?, ¿en que los tomarías como modelo o antimodelo?

11.-¿Consideras que tus profesores son innovadores? ¿por qué?

F. Exigencias previas:

Para ser coherentes con esta investigación cualitativa, hay diferentes aspectos descritos por Stake (1998), y Yin (2009), que debemos tener en cuenta:

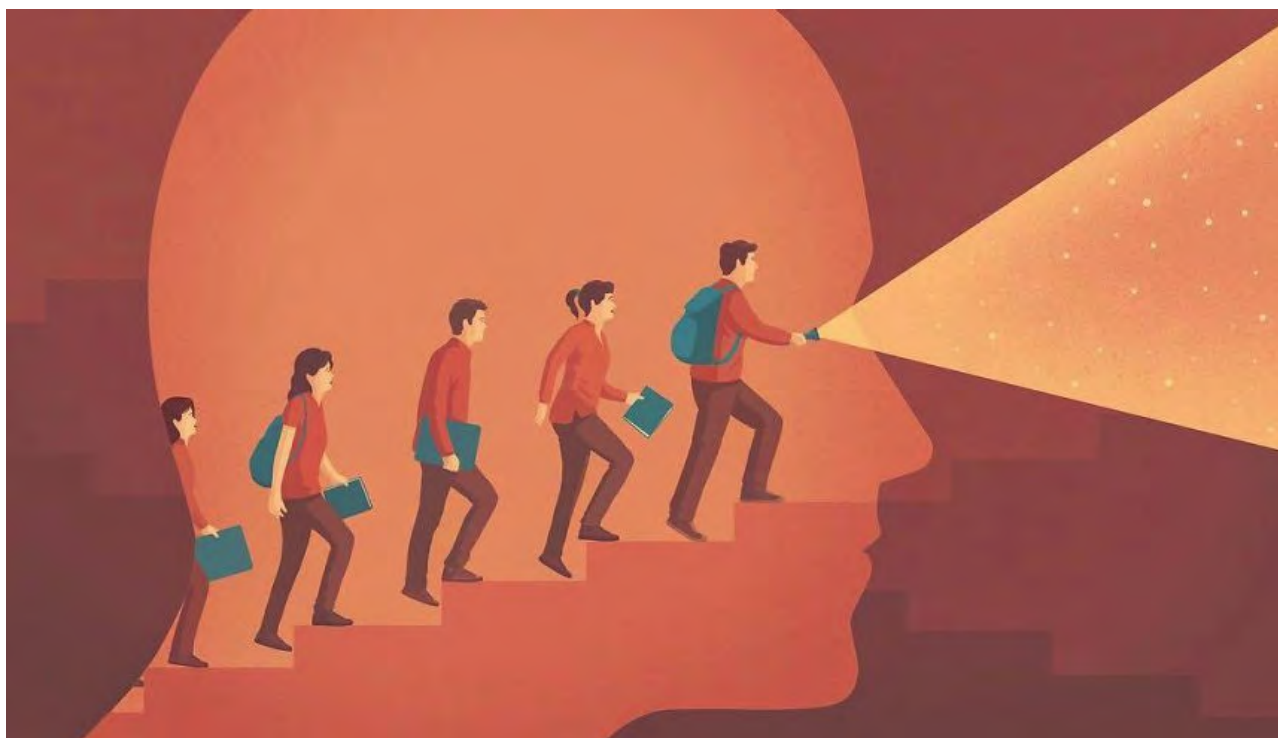
1º La triangulación

La triangulación se utiliza para asegurar y mantener los resultados de la investigación. La utilización de la misma, no servirá para tener en cuenta diferentes visiones o informaciones. Triangular por lo tanto, es un sinónimo de observar una realidad desde diferentes puntos de vista, intentando integrar en la misma todos los elementos.

2º Credibilidad, transferibilidad y confirmabilidad.

Siguiendo la clasificación propuesta por Bisquerra en 1989, vinculada a criterios regulativa de la investigación en función de la metodología a desarrollar (desde el paradigma cualitativo), deberíamos de prestar atención a criterios de corte científicos como la credibilidad, transferibilidad, dependencia y confirmabilidad.

G. RESPUESTAS DE LOS ESTUDIANTES:



Como ya se ha señalado en la descripción del proceso de investigación, nuestro trabajo se basa en la exploración de las percepciones mutuas que profesores y estudiantes manifiestan. El primer grupo analizado es el de los estudiantes de la Universidad Federal de Pernambuco,.

Siguiendo el mismo esquema que utilizaremos en Santiago de Compostela, hemos seleccionado diez estudiantes de cada una de las cinco grandes áreas científicas (Ciencias de la Salud, Ciencias Sociales y Jurídicas, Artes y Humanidades, Ingeniería y Ciencias Experimentales). Haremos primero una valoración global de todo el grupo y entraremos, posteriormente, a explorar las diferencias que se producen entre los diferentes subgrupos.

E.1 Primer bloque de preguntas: ¿Cuáles eran tus expectativas cuando entraste en la Universidad?, ¿Qué pensabas que ibas a encontrar?, y ¿Tus expectativas se cumplieron?

Sentido de la pregunta:

Esta es la pregunta inicial de la entrevista a los estudiantes. La idea es recoger la percepción que los estudiantes tienen de la Universidad, sus expectativas con respecto a lo que la Universidad les va a ofrecer.

Resultados generales de Brasil:

Tabla 2.2 Escenario universitario brasileño	
GRUPO 1: Preguntas relacionadas con el escenario Universitario.	
¿Cuáles eran tus expectativas cuando entraste en la Universidad?, ¿Qué pensabas que ibas a encontrar?, ¿Tus expectativas se cumplieron?	
Correlación entre las expectativas y respuestas del escenario universitario	Análisis de la correlación
Sujeto 1: alta expectativa-alta respuesta. Sujeto 2: media expectativa-alta respuesta. Sujeto 3: media expectativa-alta respuesta. Sujeto 4: alta expectativa- baja respuesta. Sujeto 5: alta expectativa-media respuesta. Sujeto 6: media expectativa-baja respuesta. Sujeto 7: alta expectativa- alta respuesta. Sujeto 8: alta expectativa-alta respuesta. Sujeto 9: alta expectativa-alta respuesta. Sujeto 10: media expectativa-alta respuesta. Sujeto 11: alta expectativa-alta respuesta. Sujeto 12: media expectativa-alta respuesta. Sujeto 13: alta expectativa-alta respuesta. Sujeto 14: alta expectativa-baja respuesta. Sujeto 15: alta expectativa-baja respuesta. Sujeto 16: media expectativa-baja respuesta. Sujeto 17: alta expectativa-media respuesta. Sujeto 18: alta expectativa-baja respuesta. Sujeto 19: alta expectativa-baja respuesta. Sujeto 20: media expectativa-baja respuesta. Sujeto 21: alta expectativa-baja respuesta. Sujeto 22: alta expectativa-baja respuesta. Sujeto 23: alta expectativa-baja respuesta. Sujeto 24: alta expectativa- alta respuesta. Sujeto 25: alta expectativa-alta respuesta. Sujeto 26: media expectativa-media respuesta Sujeto 27: media expectativa-media respuesta Sujeto 28: alta expectativa-baja respuesta. Sujeto 29: alta expectativa-baja respuesta. Sujeto 30: alta expectativa- baja respuesta. Sujeto 31: alta expectativa-alta respuesta. Sujeto 32: alta expectativa-baja respuesta. Sujeto 33: media expectativa-baja respuesta. Sujeto 34: alta expectativa-baja respuesta.	<p>Expectativa:</p> <ul style="list-style-type: none"> • El 78% de los alumnos tenían expectativas altas • El 22% de los alumnos tenían expectativas medias. • No se obtienen datos de bajas expectativas de los estudiantes vinculadas con el escenario universitario. <p>Respuesta de la universidad:</p> <ul style="list-style-type: none"> • El 46% de los alumnos señala una alta respuesta por parte de la universidad. • El 42% de los alumnos manifiestan una baja respuesta • El 12% de los alumnos manifiestan una media respuesta.

El componente interactivo en la docencia universitaria

Sujeto 35: alta expectativa-media respuesta. Sujeto 36: alta expectativa-alta respuesta. Sujeto 37: media expectativa-baja respuesta. Sujeto 38: alta expectativa-baja respuesta. Sujeto 39: alta expectativa-baja respuesta. Sujeto 40: alta expectativa-baja respuesta. Sujeto 41: alta expectativa-alta respuesta. Sujeto 42: alta expectativa-alta respuesta. Sujeto 43: alta expectativa-alta respuesta. Sujeto 44: alta expectativa-alta respuesta. Sujeto 45: alta expectativa-media respuesta. Sujeto 46: alta expectativa-alta respuesta. Sujeto 47: alta expectativa-alta respuesta. Sujeto 48: alta expectativa-alta respuesta. Sujeto 49: alta expectativa-alta respuesta. Sujeto 50: alta expectativa-alta respuesta.	
Un 50% de los alumnos vieron que sus expectativas no se cumplieron, frente a un 50% que manifiestan que se mantuvieron y/o aumentaron.	
Nota: La fuente de esta tabla es de elaboración propia. (2015).	

Análisis cualitativo de Brasil:

Como podemos ver en la tabla adjunta 2.2, el 78% de los estudiantes llegaron a la universidad con expectativas altas, lo que resulta un buen inicio. Aunque no por ello, deja de preocupar el hecho de que un 22% accedan con expectativas medias. Afortunadamente, ninguno de ellos confiesa haber llegado con expectativas bajas.

¿Cómo respondió la Universidad a esas expectativas? En opinión de los propios estudiantes en el 46% de los casos la respuesta institucional fue positiva, el 12% la considera media y el 42 % baja.

Es interesante considerar esta respuesta institucional en función de su contingencia con las expectativas de los estudiantes. Es bien conocido el fenómeno de la “profecía que se cumple”, es decir, que es bastante probable que la inserción de los estudiantes en la universidad acabe siendo vivida, al menos en parte, en sentido similar a las expectativas con que se accedió a la misma. De esta manera, del 78% de estudiantes que accedieron a la universidad con expectativas altas (39 sujetos), son 20 (40%) los que manifiestan que lo que encontraron en la universidad respondió a sus expectativas (expectativas altas-respuesta alta); 4 (8%) que entienden que la respuesta fue insuficiente (altas expectativas-respuesta media) y un 15 (30%) que la respuesta no se correspondió en absoluto con sus expectativas (altas expectativas-baja respuesta).

Entre los estudiantes que accedieron a la universidad con expectativas medias (22% que corresponde a 11 sujetos); Cuatro, que conforman un 8%, consideran que la respuesta institucional fue superior a sus expectativas (expectativas medias-respuesta alta); Dos (4%) piensan que la respuesta se correspondió a sus expectativas (expectativas medias-respuesta media) y los cinco (10%) restantes sienten que la respuesta fue incluso peor que sus expectativas (expectativas medias-respuesta baja).

Como se ha constatado con anterioridad, un porcentaje elevado (48,7%) de quienes ingresaron con expectativas elevadas, se vieron frustrados en mayor o menor medida mientras la otra mitad las vieron satisfechas. La desproporción es mayor entre los que accedieron con expectativas medias (11 sujetos), pues el 80% de ellos señalan que no se cumplieron. Finalmente, recordemos que ningún estudiantes accedió a la universidad con expectativas bajas.

Resultados generales de España:

<p>Tabla 2.3 Escenario universitario español.</p> <p>GRUPO 1: Preguntas relacionadas con el escenario Universitario.</p> <p>¿Cuáles eran tus expectativas cuando entraste en la Universidad?, ¿Qué pensabas que ibas a encontrar?, ¿Tus expectativas se cumplieron?</p>	
Correlación entre las expectativas y respuestas del escenario universitario	Análisis de la correlación
<p>Sujeto 1: alta expectativa-baja respuesta. Sujeto 2: media expectativa-media respuesta. Sujeto 3: alta expectativa-media respuesta. Sujeto 4: alta expectativa-alta respuesta. Sujeto 5: alta expectativa-media respuesta. Sujeto 6: alta expectativa-media respuesta. Sujeto 7: media expectativa-baja respuesta. Sujeto 8: alta expectativa-baja respuesta. Sujeto 9: alta expectativa-media respuesta. Sujeto 10: alta expectativa- alta respuesta. Sujeto 11: baja expectativa-media respuesta. Sujeto 12: alta expectativa-baja respuesta. Sujeto 13: alta expectativa-baja respuesta. Sujeto 14: alta expectativa-alta respuesta. Sujeto 15: alta expectativa-baja respuesta. Sujeto 16: alta expectativa-media respuesta. Sujeto 17: alta expectativa-alta respuesta. Sujeto 18: alta expectativa-baja respuesta. Sujeto 19: alta expectativa-baja respuesta. Sujeto 20: alta expectativa-media respuesta. Sujeto 21: alta expectativa-baja respuesta.</p>	<p>Expectativa:</p> <ul style="list-style-type: none"> • El 80% de los alumnos tenían expectativas altas. • El 18% de los alumnos tenían expectativas medias. • El 2% de los alumnos tenían expectativas bajas. <p>Respuesta:</p> <ul style="list-style-type: none"> • El 28% de los alumnos señalan una alta respuesta. • El 34% de los alumnos manifiestan una baja respuesta.

El componente interactivo en la docencia universitaria

<p>Sujeto 22: media expectativa-baja respuesta. Sujeto 23: alta expectativa-baja respuesta. Sujeto 24: media expectativa-media respuesta. Sujeto 25: alta expectativa-alta respuesta. Sujeto 26: media expectativa-alta respuesta Sujeto 27: media expectativa-media respuesta Sujeto 28: alta expectativa-media respuesta. Sujeto 29: alta expectativa-baja respuesta. Sujeto 30: alta expectativa- alta respuesta. Sujeto 31: alta expectativa-alta respuesta. Sujeto 32: alta expectativa-alta respuesta. Sujeto 33: alta expectativa-media respuesta. Sujeto 34: media expectativa-baja respuesta. Sujeto 35: alta expectativa-alta respuesta. Sujeto 36: alta expectativa-media respuesta. Sujeto 37: alta expectativa-alta respuesta. Sujeto 38: alta expectativa-alta respuesta Sujeto 39: alta expectativa-baja respuesta. Sujeto 40: alta expectativa-media respuesta. Sujeto 41: alta expectativa-media respuesta. Sujeto 42: alta expectativa-alta respuesta. Sujeto 43: alta expectativa-media respuesta. Sujeto 44: alta expectativa-media respuesta. Sujeto 45: media expectativa-baja respuesta. Sujeto 46: media expectativa-baja respuesta. Sujeto 47: alta expectativa-media respuesta. Sujeto 48: alta expectativa-alta respuesta. Sujeto 49: alta expectativa-media respuesta. Sujeto 50: alta expectativa-baja respuesta.</p>	<p>•El 38% de los alumnos manifiestan una media respuesta.</p>
<p>Un 68% de los alumnos vieron que sus expectativas no se cumplieron, frente a un 32% que manifiestan que se mantuvieron y/o aumentaron.</p>	
<p><i>Nota:</i> La fuente de esta tabla es de elaboración propia. (2015).</p>	

Análisis cualitativo de España:

En la tabla anterior designada como 2.3 podemos observar como el 80% de los estudiantes llegaron a la universidad con expectativas altas. El 18% tenían expectativas medias, mientras que tan solo un 2%, mostraron expectativas bajas. ¿Cómo respondió la Universidad a esas expectativas? Una vez vinculados con la universidad el 28% de los estudiantes responden que positivamente, el 38% la considera que solo a medias y el 34% que su satisfacción fue baja.

Por lo tanto, en función de la expectativa que los estudiantes tenían antes de comenzar en la universidad: un 80% de estudiantes accedieron a la universidad con expectativas altas (40 sujetos). De ellos, 13 (32,5%) sujetos manifiestan que esta institución respondió a sus expectativas (expectativas altas-respuesta alta); 15 (37,5%) sujetos entienden que

El componente interactivo en la docencia universitaria

fue insuficiente (altas expectativas-respuesta media) y 11 (27,5%) que la respuesta fue no solo insuficiente, sino negativa (altas expectativas-baja respuesta).

El 18% de los estudiantes, accedieron a la universidad con expectativas medias (9 sujetos). De estos, tan solo 1 superó sus expectativas (expectativas medias-respuesta alta); 3 consideran que sus expectativas se han visto cumplidas y no han variado (expectativas medias-respuesta media) y 5 sienten que la universidad no ha cumplido con ellas (expectativas medias-respuesta baja).

Por último, un 2% de los estudiantes, 1 sujeto, accedió a la universidad con expectativas bajas. Este estudiante superó sus expectativas, aunque sin llegar a considerar que su respuesta era alta (expectativas bajas-respuesta media).



Resultados por áreas científicas de Brasil y España: Si los datos anteriores los desagregamos por áreas científicas, nos encontramos con los siguientes datos:

Tabla 2.4 <i>Expectativas previas del escenario universitario por áreas científicas.</i>			
BRASIL			
Áreas	Expectativas	Respuesta	Cambios
CC. Sociales y Jurídicas	Altas 6 Medias 4 Bajas 0	Altas 7 Medias 1 Bajas 2	Mantuvieron-Mejoraron 7 Empeoraron 3
Ciencias Salud	Altas 10 Medias 0 Bajas 0	Altas 9 Medias 1 Bajas 0	Mantuvieron-Mejoraron 9 Empeoraron 1
Ciencias Experimentales	Altas 8 Medias 2 Bajas 0	Altas 2 Medias 2 Bajas 6	Mantuvieron-Mejoraron 4 Empeoraron 6
Ingeniería-Arquitectura	Altas 7 Medias 3 Bajas 0	Altas 3 Medias 1 Bajas 6	Mantuvieron-Mejoraron 3 Empeoraron 7
Humanidades y Artes	Altas 8 Medias 2 Bajas 0	Altas 2 Medias 1 Bajas 7	Mantuvieron-Mejoraron 2 Empeoraron 8
ESPAÑA			
Áreas	Expectativas	Respuesta	Cambios
CC. Sociales y Jurídicas	Altas 8 Medias 2 Bajas 0	Altas 2 Medias 5 Bajas 3	Mantuvieron-Mejoraron 4 Empeoraron 6
Ciencias Salud	Altas 9 Medias 0 Bajas 1	Altas 2 Medias 3 Bajas 5	Mantuvieron-Mejoraron 3 Empeoraron 7
Ciencias Experimentales	Altas 9 Medias 1 Bajas 0	Altas 5 Medias 3 Bajas 2	Mantuvieron-Mejoraron 5 Empeoraron 5
Ingeniería-Arquitectura	Altas 6 Medias 4 Bajas 0	Altas 3 Medias 3 Bajas 4	Mantuvieron-Mejoraron 5 Empeoraron 5
Humanidades y Artes	Altas 8 Medias 2 Bajas 0	Altas 2 Medias 5 Bajas 3	Mantuvieron-Mejoraron 2 Empeoraron 8
Nota: La fuente de esta tabla es de elaboración propia. (2015).			

Análisis cualitativo de Brasil:

La tabla deja en evidencia, que la diferencia entre las áreas resulta clara tanto en lo que se refiere a la situación de entrada (las expectativas son más elevadas en el área de Ciencias de la Salud) como, sobre todo, en cuanto a la valoración de las respuestas que los estudiantes encuentran (más negativa en artes y humanidades, ciencias experimentales e ingeniería).

Análisis cualitativo de España:

Teniendo en cuenta la tabla anterior, podemos observar como las expectativas más altas provenían de las áreas de ciencias experimentales y ciencias de la salud, mientras que las respuestas más negativas residen en las áreas de artes y humanidades, junto con ciencias de la salud.

Análisis cualitativo del contenido de las expectativas:

Los datos anteriores recogen una visión global de las respuesta a esta primera pregunta. Pero, obviamente, los estudiantes entrevistados no solo nos dijeron si tenían expectativas altas o bajas con respecto a la universidad, sino que nos señalaron cuáles eran esas expectativas, es decir, en qué se concretaban. Esto es lo que pretendemos analizar en este apartado. Los datos a los que nos referiremos se encuentran en las tablas de la A a la E del anexo A. Los contenidos más mencionados por los estudiantes, en función del nivel de expectativas que mantenían con respecto a la universidad fueron los siguientes:

Tabla 2.5.
Expectativas del estudiantado sobre la Universidad.

¿QUÉ ESPERABAN LOS ESTUDIANTES DE LA UNIVERSIDAD? Cuestiones más destacadas Brasil		
Altas expectativas	Expectativas medias	Expectativas bajas
1º Formación (32 menciones); 2º Infraestructura (13); 3º Universidad de calidad (22); 4º Ambiente (15) 5º Compañeros (14); 6º Futuro profesional (20); 7º Vocación (2).	1º Formación (10) 2º Compañeros (6) 3º Futuro profesional (1)	1º Formación (2) 2º Ambiente (2).
118 (84'9%)	17 (13'2%)	4 (2'9%)
Cuestiones más destacadas España		
Altas expectativas	Expectativas medias	Expectativas bajas
1º Formación (59 menciones); 2º Ambiente (37); 2º Futuro profesional (37); 3º Compañeros (27); 3º Universidad de calidad (27) 4º Infraestructura (24); 5º Vocación (5);	1º Formación (11); 2º Compañeros (8); 3º Futuro profesional (4); 4º Ambiente (2);	1º Formación (3); 2º Ambiente (2).
189 (86'30%)	25 (11'41%)	5 (2'28%)
Nota: La fuente de esta tabla es de elaboración propia. (2015).		

Análisis cualitativo de Brasil:

Como podemos comprobar tenemos 139 aportaciones, la mayor parte de las cuales (84'9%), proceden de los estudiantes con altas expectativas. Da la impresión que son ellos, quienes son más capaces de concretar qué esperaban de la universidad cuando accedieron a la misma.

Es interesante, evidenciar los contenidos que saturan más las aportaciones recogidas. Para los estudiantes con altas expectativas, lo fundamental es la formación y tras ella, aparecen aspectos muy relevantes de lo que en sus percepciones constituye la esencia de lo universitario: el construir un futuro profesional y acorde a su vocación; el ingresar en

una institución reconocida y con infraestructuras adecuadas; el poder convivir con otros estudiantes con expectativas similares a las suyas; el poder vivir y estudiar en un ambiente estimulante.

El contenido básico, por tanto, es el de **la formación** que, además, coincide en los tres grupos. Cuando hablan de formación los estudiantes se refieren a cuestiones como:

“Yo quería formarme con contenidos amplios y contrastados”; Antes de llegar, quería conocer diferentes proyectos y temáticas vinculadas con mi área”; “Sentía ansias por conocer cosas nuevas”; “Antes de entrar, pensaba que la gente que entraba allí, acabaría sabiendo todo lo que se podía saber”; “Quería estar capacitado para resolver problemas y saber hacer bien mi trabajo. Saber sobre él”; “Yo esperaba desarrollarme intelectualmente”; “Conocer diferentes proyectos y temáticas, era uno de mis mayores anhelos. Aprender y formarme”...(todas las aportaciones recogidas pueden encontrarse en los mapas de tomo denominado redes de la investigación.

No cabe ir analizando aquí los contenidos de cada una de las categorías (pueden verse en los correspondientes mapas) pero merece la pena destacar algunos de ellos. Por ejemplo, en la categoría **futuro profesional** los estudiantes se refieren a cuestiones como:

“Pensaba que la universidad me podría encaminar hacia un empleo”; “La universidad me acercaría a mi futuro ámbito de trabajo”; “Tener un buen direccionamiento de vida, saber de qué vas a trabajar”; “Trabajaría y tendría un futuro profesional”; “Cuando yo entré, pensaba que cuando consiguiese la titulación, me convertiría automáticamente en una persona rica”; “Hacerme un profesional diferente”; “Tener más oportunidades de trabajo, más museos, más recursos... Se puede resumir en tener más oportunidades por estar allí”; “Mi idea general era que la universidad sería mi puerta hacia el mercado del trabajo. Date cuenta que hoy la vida está muy difícil, si tú quieres acceder a algo más”; “Yo pensaba que iría para trabajar en el área de investigación, pero la Universidad me serviría sobre todo para, definir un área para que me pudiera especializar”.

En la categoría **universidad de calidad** aparecen expectativas como las siguientes:

“Que iba a ir a una buena Universidad donde aprendería muchas cosas”; “Una universidad de calidad que me diferenciaría de los demás competidores”; “Un centro destacado, una universidad pública”; “La nota para acceder a física es de 7, lo que avala que entrarás en una universidad de calidad”; “Yo creo que el mercado es muy competitivo, y que esta Universidad se encuentra bien posicionada desde ámbito científico”; “Mis expectativas eran muy grandes, pero quiero explicarme. No era la primera vez que yo entraba, y en la otra titulación ya tuve una enseñanza de calidad. Cómo quería mejorar la formación que tuve, no se me ocurrió una idea mejor que volver aquí”.

En la categoría **compañeros** observamos ideas como:

“Me imaginaba que la relación con mis compañeros iba a ser muy buena para mí”; “Pensaba que mis compañeros iban a ser amables entendiendo que estamos en un espacio competitivo”; “Que aquí el nivel de compañerismo iba a ser alto”; “Con los estudiantes me imaginaba que iba a ser buenas, pero no tan buena de cómo fue. Pensaba que tendríamos los mismos gustos, que disfrutaríamos de los mismos hobbies y me encontré con mucha variedad. Pero eso me gustó”; “El clima entre los estudiantes pensé en una cosas individualizada, en el que cada uno iba a tener su espacio. Pensaba que íbamos a estar más separados y poco preocupados. Al final, me llevé una buena sorpresa. No es que todos sean encantadores, pero nos respetamos”.

En **infraestructuras** se dicen cosas como las siguientes:

“Pensaba que los edificios iban a estar en buenas condiciones”; Me imaginaba que el aula iba a ser un espacio totalmente diferente a mi casa y que la tecnología de este espacio sería buena”; Pensaba que existiría un buen transporte”; “creí que el espacio estaría muy bien y así fue. Ojalá mi casa tuviera un cuarto de lo que puedo tener aquí. Soy una persona agradecida, porque aquí tengo otra realidad diferente a mi día a día. Vivo en un pequeño condominio. Imagínate lo que supone para mi tener internet y que no se vaya cada tres segundos”; “La verdad es que aquí me siento seguro, cosa que no puedo decir en mi casa. Los edificios son sólidos y no tengo que preocuparme tanto por los bichos o los animales. O algo que me produce ansiedad, como que el edificio se mantenga bien”.

En **ambiente** tenemos expectativas como las siguientes:

“Me imaginaba que no habría tensión, que no iría corriendo de un lado al otro”; “Me imaginaba que mi vida académica sería muy intensa”; “Quería abrazar a la comunidad y sentirme parte de algo”; “imaginaba la universidad, como las que te enseñan en la televisión, con su campus y sus zonas de distensión”.

Finalmente, en el apartado **vocación** aparecen frases como las siguientes:

“Cuando uno tiene una alta vocación hace que las cosas sucedan”; “siempre he tenido pasión por la ciencia”; “yo creo que mis ideas estaban mezcladas con lo que yo ya sabía que quería ser. Me encanta la idea de ser periodista y aquí tengo una muy buena oportunidad. Tengo mucho vocación desde pequeño, y eso hacía que viniera con unas ideas que no eran iguales a la realidad”; “Estaba lleno de ilusión, por poder ser lo que siempre había querido. Me encantó poder cumplir mi propia meta”.

Análisis cualitativo de España:

En la tabla anterior recogemos 219 impresiones, de las cuales el 86'30% procede de los estudiantes con altas expectativas, el 11'41% de los estudiantes con medias expectativas y por último, un 2'28% de los que tienen una expectativa baja. Podemos entender, que a medida que los estudiantes tienen peores expectativas acerca de la universidad, tienen mayores dificultades para analizar que es lo que esperan de esta.

En primer lugar, y antes de entrar a valorar cada una de las categorías, tenemos que destacar que la **formación y el ambiente** son dos categorías que aparecen en los tres grupos de estudiantes, tanto en los que tienen expectativas altas, medias y bajas. Podemos señalar por lo tanto, la preocupación y análisis en torno a estas.

Como venimos comentando, los alumnos que tiene expectativas altas, son capaces de realizar un análisis más exhaustivo de estas y por lo tanto, aparecen un número mayor de categorías a tener en cuenta. Analizaremos cada una de las categorías nuevas que mencionan los estudiantes. En primer lugar, hablan de la **formación**, esta es la categoría más repetida por todos los alumnos. En torno a esta los estudiantes realizan apuntes como:

“Me gustaban esas asignaturas y me imaginaba que aprendería cosas nuevas de ella”; “La formación pensé que sería muy completa y que veríamos cosas apasionantes”; “Yo también me imaginaba que tendría más apoyos. Muchas cosas no las enseñan nada bien”; “Después pensé que la formación que nos darían sería completa”; “Yo quería aprender más cosas sobre educación, didáctica, enseñanza,...para mejorar y ser menos técnica. Pensaba que saldría sabiendo muchas cosas”; “Cuando yo entré, ya había estado en otro titulación, y entré para unir esas áreas de formación diferentes que yo poseía. Quería mejorar mis clases de diseño de informática y por eso, me matriculé”; “Mi idea general es que pensaba que iba a ser una extensión de la escuela, que iba aprender y realizar algunas prácticas”; “Me sentí un poco frustrada, porque ellos direccionaban a todo el alumnado hacia el área técnica. Yo tenía claro que me gustaría aprender otras cosas y por eso quise venir a esta facultad. Mis expectativas cambiaron y no se cumplieron mucho”.

En segundo lugar, los estudiantes hacen referencia **al ambiente**. Los estudiantes hablan del ambiente universitario y citan:

“El ambiente de trabajo, es muy bueno como me imaginé”; “Que podría hacer muchas cosas, que el entorno sería agradable y que me ayudaría a crecer, a ser más madura y

El componente interactivo en la docencia universitaria

responsable”; “Me imaginaba que sería un entorno adecuado, donde podría hacer deporte, formarme y conocer gente. Especialmente, me llamaba la atención lo del deporte al aire libre con compañeros de carrera”; “Al principio, yo vine de Coruña y claro, te encuentras sola, sin amigos, pero después la cosa va bien. El ambiente de trabajo es muy bueno. Pensé que sería así, un sitio dónde podría ser yo y descubrir que quiero para mi futuro. Puede parecer un poco raro, pero creía que al cambiar de ambiente, podría ser yo, sin las limitaciones de mi familia”; “Yo soy de Vigo, y cuando vine me imaginé que el ambiente estaría bien y así fue. No sé, gente joven pasando un buen rato, tomando algo en los bares, y compartiendo cosas que nos gustan”; “Además, yo me imaginaba que el ambiente si iba a ser bueno y que tendría fiestas, pero la verdad es que yo no soy mucho de ese tipo. A mí no me gusta ir, y no fui prácticamente a ninguna, pero en general el ambiente no era positivo, es una cuestión de tensión entre nosotros”; “¿Y del ambiente? Pues me lo imaginaba agradable, que haríamos cosas juntos, cenas, fiestas, cines,...pero con esta competitividad no se puede”.

Los compañeros son otro de los puntos en los que los estudiantes hacen referencia en torno a sus expectativas. Esperan de estas cuestiones como:

“Mis compañeros son imposibles y yo pensé que tendría mucho feeling. La gente compite por necesidad y no por gusto, y ahí se genera una situación de tensión constante. Tú no puedes levantarte todos los días pensando en como ser mejor que fulanita, al final el ambiente se vuelve gris. Evidentemente, todo esto me lleva a decir que no se correspondió con la realidad. Me imaginaba que seríamos una buena pandilla de amigos como en el instituto y sin embargo, solo veo roces y grupos muy cerrados”; “O también tenía la idea de que en la universidad iba a hacer amigos y en mi carrera las clases son muy agradables, porque somos muy poquitos y entonces, hacemos piña. Date cuenta que los alumnos de ingeniería son muy buenos, tenemos unas medias buenas y vienen con ganas de poder compartir cosas”; “Que tendríamos mucha vida en común, la verdad es que tu compartes mucho tiempo, pero eso no significa que exista relación entre nosotros es bastante decepcionante”; “De los compañeros me los imaginaba graciosos, con buen humor, que compartirían”; “Al ser todos de la misma titulación, pensé que estaríamos más propensos a ayudarnos. Creo que fui muy inocente con muchos compañeros”; “Pues creía que todo iba a ser más difícil, cuando llegué simplemente fluyó”.

Otra de las circunstancias que esperan de la institución universitaria es la referente a su **futuro profesional**, y lo definen de la siguiente forma:

“Que podría llegar a conseguir un trabajo mejor”; “Al principio pensaba que era directo lo de encontrar un trabajo en el mercado”; “Eran buenas, tenía una visión de futuro interesante. Yo me imaginaba que iba a ser diferente a como era esto. Yo estaba acostumbrado al colegio en la enseñanza media y tuve un choque de realidad. La verdad es que me está gustando y veo expectativas buenas para mi futuro. Sobre todo en el ámbito laboral”; “Yo buscaba una base para el

El componente interactivo en la docencia universitaria

mercado de trabajo principalmente. Tenía mucho ilusión para poderme dedicar a lo que me gusta y conseguí entrar, pero mi visión de mi futuro se transformó. Es difícil ser positivo, cuando te repiten constantemente que no hay trabajo, es difícil serlo”; “Antes de llegar aquí, creía que no me costaría mucho encontrar trabajo, si conseguía terminar”.

Una de las categorías que destacan los estudiantes es **la universidad de calidad**. Estos aportan menciones acerca de lo que ellos consideran es una universidad de calidad y con lo que estarían conformes o satisfechos:

“Considero que esta universidad es muy buena y que tenemos suerte de poder formarnos aquí”; “Antes tenía una concepción de calidad de la universidad y eso sí se ha cumplido. Pensaba que nos darían clase mejores profesores que en la privada y que tendríamos posibilidades para influir en lo que vamos a aprender”; “Pues mucho más participativa y mucho más abierta, aunque no sé explicarte bien en que sentido. Pero lo que se entiende por una buena universidad”; “Siempre pensé que la Universidad de Santiago de Compostela era una universidad de calidad y por lo tanto, pensé que tendría muchas posibilidades aquí. Una universidad donde no nos trataban como clientes y dónde teníamos oportunidad de mejorarla desde dentro”.

En cuanto a **las infraestructuras y servicios**, con las que convivirán en la vida universitaria las expectativas giran en torno a:

“Además, también creí que el espacio estaría muy bien y que los edificios serían chulos”; “La facultad me la imaginaba mucho más amplia”; “Pensaba que los laboratorios serían más modernos”; “Con respecto a las infraestructuras y servicios bien, me imaginaba que sería un sitio espacioso y que tendría acceso a diferentes partes, para comer, descansar, disfrutar, estudiar y otras cosas”; “Antes de entrar no conocía el campus, me imaginaba la facultad y como es antigua”; “Los servicios de cafetería y fotocopias, por ejemplo, me los imaginaba muy completos”; “Yo pensé que iba a encontrar muchos recursos tecnológicos”; “me imaginaba bibliotecas antiguas y bonitas”.

Por último, una de las categorías más residuales y con un menor número de aportaciones es el de **la vocación**. Estos estudiantes comentan aspectos como:

“A mí siempre me gustó el área de medicina, enfermería, odontología, cosas relacionadas con la salud,...Venía lleno de inquietudes”; “Entre en lo que quería, y después de pelear dos años para que eso pasara me imagine que detrás de las paredes de la facultad todo sería estupendo y la realidad es que no lo fue”; “me encontraba muy cómoda y pensaba que cómo me gustaba todo sería bastante bueno”; “nunca quise hacer esto, entonces todo fue un descubrimiento para mí. Al principio todo era mucho más negro de lo que fue”.

En profundidad: Si tomamos en cuenta la diferencia entre las diversas áreas (tabla nº5) lo que podemos constatar es que varían los énfasis.

Tabla 2.6. *Expectativas sobre la Universidad segregadas por áreas del estudiantado español.*

Expectativas sobre la Universidad segregadas por áreas del estudiantado brasileño.

CUESTIONES MÁS DESTACADAS EN BRASIL			
ÁREAS	ALTA EXPECTATIVA	MEDIA EXPECTATIVA	BAJA EXPECTATIVA
CIENCIAS SOCIALES Y JURÍDICAS (37)	Universidad de calidad (8) Ambiente (7) Formación (6) Infraestructura (6) Futuro profesional(3) Compañeros (2)	Formación (4)	Formación (1)
CIENCIAS DE LA SALUD (27)	Formación (8) Universidad de calidad (5) Compañeros (5) Futuro profesional (0) Infraestructuras (4) Vocación (1)	Compañeros (4)	
CIENCIAS EXPERIMENTALES (33)	Futuro profesional (8) Formación (6) Ambiente (7) Universidad de calidad (4) Compañeros (3) Infraestructuras (2)	Futuro profesional (1) Formación (1)	Formación (1)
ARTES Y HUMANIDADES (18)	Universidad calidad (3) Futuro profesional (3) Formación (3) Compañeros (1)	Formación (4) Compañeros (2)	Ambiente (2)
INGENIERÍA Y ARQUITECTURA (24)	Formación (9) Futuro profesional (6) Universidad calidad (2) Compañeros (3) Ambiente (1)	Formación (1)	

	Infraestructura (1) Vocación (1)		
Nota: La fuente de esta tabla es de elaboración propia. (2015).			

Comentario de Brasil:

La primera impresión que producen estos datos es que la mayoría de los estudiantes brasileños entrevistados (39 de 50) acceden a la universidad cargados de expectativas. Resultado que parece lógico pues para ellos y ellas la universidad supone un paso adelante importante en su vida por la importancia que para su status social y personal tienen los estudios universitarios.

Análisis cualitativo del contenido de las respuestas:

Como vimos con anterioridad, los alumnos comentaron cuáles eran sus expectativas, cuando entraron en la Universidad. Ahora nos vamos a ocupar de saber cuál fue la respuesta dada por la institución, qué es lo que encontraron una vez enrolados en los estudios universitarios. Así podemos leer aportaciones con el siguiente contenido:

<p>Tabla 2.7</p> <p><i>Respuestas a las expectativas del alumnado.</i></p>		
CUESTIONES MÁS DESTACADAS EN BRASIL		
Alta respuesta	Medias respuesta	Bajas respuesta
1º Formación (25 menciones); 2º Compañeros (15); 3º Ambiente (11) 4º Universidad de calidad (8); 5º Futuro profesional (8);	1º Formación (7) 2º Compañeros (6) 3º Futuro profesional (1) 4º Ambiente (1)	1º Infraestructura (13) 2º Formación (10) 3º Futuro profesional (9) 4º Ambiente (6) 5º Compañeros (3) 6º Calidad
67 (53'2%)	15 (11'9%)	44 (34'9%)
CUESTIONES MÁS DESTACADAS EN ESPAÑA		
1º Formación (33); 2º Compañeros (24); 3º Ambiente (16) 4º Futuro profesional (10); 4º Universidad de calidad	1º Formación (13) 2º Compañeros (10) 3º Infraestructura (7) 4º Ambiente (7) 5º Futuro profesional	1º Formación (23) 2º Futuro profesional (19) 3º Compañeros (13) 4º Ambiente (5) 5º Calidad (3)

El componente interactivo en la docencia universitaria

(10);	(3)	5º Infraestructura (3)
93 (46'73%)	40 (20'10%)	66 (33'16%)
Nota: La fuente de esta tabla es de elaboración propia. (2015).		

Análisis cualitativo de Brasil:

Como podemos comprobar tenemos 126 aportaciones, la mayor parte de las cuales (53'2%) proceden de los estudiantes que consideran que su entorno universitario ha dado una alta respuesta, el 11'9 % cree que la Universidad ha dado una respuesta media y cabe destacar cómo aumentaron los alumnos que encuentran una respuesta baja, con una cifra del 34'9%

Se ve en los resultados que para los estudiantes, la formación es uno de los aspectos que más tienen en cuenta a la hora de exponer si sus expectativas se cumplieron o no. Sin embargo, la mención del resto de cuestiones varía dependiendo del mayor o menos cumplimiento de las expectativas. Es decir, para los alumnos cuyas expectativas se cumplieron en grado alto o medio. el encontrarse con buenos compañeros ha sido un elemento de peso. Mientras que para los alumnos que han valorado poco el nivel de respuesta a sus necesidades, los elementos que destacan en su insatisfacción son las infraestructuras y el futuro profesional.

El contenido básico, por tanto, es el de la formación que, además, coincide en los tres grupos. Cuando hablan de **formación** los estudiantes se refieren a cuestiones como:

“De la formación era alta y en la práctica fue correspondido”; “Estoy contento de que los contenidos sean de más nivel del que me esperaba inicialmente”, “Cuando yo comencé a estudiar me di cuenta que no todo estaba relacionado con el rendimiento, ese tipo de conocimientos se lo debo a la formación de esta universidad”, “me di cuenta de que él alumno tiene muchas restricciones para formarse”, “aquí eres bastante libre para escoger lo que te gusta más”, “por ejemplo, aquí se trabaja mucho el área de lingüística y poco el de literatura, eso desde mi punto de vista es una carencia formativa”, “La sociedad no disfruta del conocimiento, este se queda en la propia facultad”,...(odas las aportaciones recogidas pueden encontrarse en los mapas de tomo denominado redes de la investigación).

No cabe ir analizando aquí los contenidos de cada una de las categorías (pueden verse en los correspondientes mapas) pero merece la pena destacar algunos de ellos:

El componente interactivo en la docencia universitaria

En la categoría **compañeros**, estudiantes se refieren a cuestiones como:

“Con los estudiantes me imaginaba que iba a ser buenas, pero no tan buenas como fueron”, “nosotros compartimos el material, las charlas y nos hacemos fuertes. Muy lejos de mis expectativas”; “Los compañeros hacemos una gran familia”; “La relación con los estudiantes es cordial, pero no mantengo un fuerte vínculo;”, “Me di cuenta que la Universidad tenía un ambiente muy competitivo que impedía que te relacionaras bien”; “Nunca me lo imaginé tan positivo, me llevo unos compañeros que me apoyaran durante toda mi carrera. Aquí el hermanamiento es algo vital”; “Conocí y tuve que aprender a convivir con diferentes personas, ya que yo viví en la residencia de aquí, aunque a veces es un poco fría, porque queda alejada de la ciudad. Pensé que no sería muy fácil hacer amistades y me sorprendió mucho el acogimiento general”.

En la categoría **infraestructura y recursos** aparecen comentarios como las siguientes:

“Las bibliotecas y otros servicios básicos dejan mucho que desear. Documentos de carácter histórico pocos y en muy malas condiciones”; “Me molesta tener tan pocos recursos y ver que mis profesores no tienen dotación para comprar material”; “El único aspecto que me parece muy grave, es el de la carencia en la infraestructura”; “la facultad se cae a cachos”; “Sólo debes de entrar en los baños para darte cuenta de que existen problemas.”

En la categoría **ambiente** aparecen ideas como:

“Pude conocer a personas que procedían de contextos diferentes al mío. No creía que tendría tantas oportunidades”, “así fue, tienes sitios donde comprar comida y sentarte a disfrutarlo con colegas. Me gusta que en los campus existan personas de fuera”; “El ambiente de trabajo es bueno, pero muy jerarquizado. En cuanto, al ambiente en general, se hacen quedadas de pokémon go y es una manera de conocer a otros universitarios”, “Es un campus muy poco seguro, asaltos, violaciones y secuestros, no deberíamos de pasar por esto. Pensé que habría mucha más seguridad de la que realmente hay”, “Me costó entender la realidad y las diferencias que existían en las diferentes facultades. Es cómo que a algunos los valoran mucho de otros pasan. Me imaginaba un ambiente más justo”.

En la categoría de **universidad de calidad** se dicen cosas como las siguientes:

“Creo que la fama está bien merecida, ya que realmente los criterios de entrada son duros”; “La universidad federal es muy buena”; “Eran bien parecidas a las que tenía inicialmente, pero se superaron. Yo creo que el mercado es muy competitivo”; “Estoy haciendo ahora el maestrado y durante todo este proceso me fui desanimando, esta Universidad no tiene la calidad que esperaba”.

Finalmente en el apartado **futuro profesional** aparecen frases como las siguientes

El componente interactivo en la docencia universitaria

“Mi futuro iba a ser muy prometedor y así está siendo”; “En la graduación, no es algo que puedas resolver, pero yo tenía muchas ganas de ser investigadora”; “El mercado laboral acepta muy bien a los profesionales que salen de esta casa”; “Llegué a la conclusión de que yo tenía que deconstruir todo lo que yo había aprendido, para poder avanzar”; “Te pagan menos reales de los que te corresponden por tu puesto de trabajo”; “Desde el comienzo he buscado trabajo en mi ámbito profesional y no encontrado”.

Análisis cualitativo de España

Los alumnos españoles realizan 199 aportaciones sobre las respuestas del entorno universitario. De estas el 46´73% pertenecen a alumnos que han encontrado una alta respuesta a sus expectativas por parte de la universidad, el 20´10% a quienes han encontrado una respuesta media y el 33´16% a casos en los que la universidad generó una baja respuesta a sus expectativas.

Hemos de tener en cuenta que los alumnos que afirman haber recibido una respuesta baja por parte de la universidad, son los que nombran un número mayor de categorías; Y son los segundos en número de aportaciones, después de los que afirman tener una respuesta alta.

En las tres categorías (respuesta alta, media y baja) la **formación** es el aspecto que tienen en cuenta en mayor medida. Cabe destacar que, para los estudiantes, la formación es uno de los aspectos que más tienen en cuenta a la hora de exponer si sus expectativas se cumplieron.

Para los estudiantes que afirman haber recibido altas y medias respuestas, la segunda cuestión que ponen en valor son **los compañeros**, frente a los de bajas respuestas que hablan del **futuro profesional**.

Para profundizar en algunas de estas cuestiones aportamos citas literales de los estudiantes españoles. Cuando hablan de **formación** se refieren a cuestiones como:

“Sé que están ahí porque necesito adquirir aspectos de ellas. Así que la formación que tuve fue buenisima”. Las ideas que tenía se cumplieron”; “Tengo asignaturas de las que disfruto, y otras que no, pero que realmente me hacen falta. Creo que mis expectativas en cuanto a la formación que recibiría se cumplieron”; “La verdad, es que el plan es bastante más estructurado de lo que me

El componente interactivo en la docencia universitaria

imaginé nunca y tiene las asignaturas de las que disfruto”; “La formación es de calidad, los profesores son personas bastante exigentes. Lo bueno, es que comienzan la exigencia por ellos mismos (la mayoría); “Obtuve en su gran mayoría los conocimientos que necesita, aunque siempre hay cosas que mejorar”; “Lo que me encontré aquí fue bastante parecido a lo que me imaginaba, docentes entregados”.

En cuanto a la categoría de **compañeros**, los estudiantes hacen referencia a aspectos como:

“Date cuenta que los alumnos de ingeniería, son muy buenos y por lo tanto, mi vida es cómoda. Mis compañeros fueron tal cuál me los había imaginado”; “Creía que la universidad y por lo tanto, los profesores serían una fuente de saber y mis compañeros un apoyo y así fue. Muy ilusionante”; “La gente pensé que tendría una forma de ser amable y así fue, al principio no conoces a mucha gente, pero después se crea un buen clima”; “Digamos que me los imaginaba a todos muy maduros y muy mayores, y después me encontré gente como o, con mis mismas inquietudes... gente normal”; “Yo me imaginaba que mis compañeros iban a ser agradables, pero tampoco pensé que iban a llamarme la atención (como amistades), las personas con mayor edad. Lo digo, porque en mi grupo de amigos fuera de la facultad todos eran, más o menos de la misma quinta”.

En referencia al **futuro profesional** podemos encontrar aportaciones como:

“Hay muchas empresas que están interesadas en alumnos de estas facultades. Esos son algunos de los grandes valores de esas escuelas”; “Creía en un futuro que estuviera vinculado a mi área y obtuve las herramientas que necesitaba”; “Parece, tal y cómo me imaginé que tendré un buen trabajo, todo apunta a ello, pero...”; “En las prácticas, ya me di cuenta de que tenía posibilidades de que me contrataran en un futuro. La verdad es que no venía con esas impresiones y me gustó descubrir que me pueden llegar a valorar”; “No sabía muy bien a que me dedicaría cuando entré, aunque siempre tuve claro que quería dirigir mis proyectos. La Universidad no me ha formado para eso, muchos cursos de emprendimiento, pero no con la información necesaria”.

En la categoría **ambiente** aparecen ideas como:

“Me imaginé que el ambiente estaría bien y así fue”; “El ambiente que vivo es bastante agradable y en ese sentido es tal y cómo me imaginé”; “el clima es muy bueno. Tenemos sitios donde nos podemos conocer alumnos de diferentes carreras y eso nos hace sentir más arropados”; “Yo estaba bastante impresionado por venir a un sitio tan pequeño a vivir, pero mi di cuenta que toda la ciudad es el propio campus. No sé, no creo que exista un sitio más cómodo. De hecho, mi campus, se llama campus vida”; “Si vas de fiesta y te encuentras un profesor, te saluda de una manera correcta. Tal y cómo pensaba”; “Yo creía que iba a ser más invasivo, si tú no te metes con nadie. Nadie cruzará la frontera y se meterá en tu vida. Yo pensé que al ser una residencia el

El componente interactivo en la docencia universitaria

control sería cómo en mi casa, pero yo estoy aquí como quiero”; “Creo que tuve la suerte de que me tocara en medicina, porque mi compañera de piso estudia magisterio y la facultad se les cae encima. Tienen goteras, los pasillos estás abarrotados, olor a humedad. Y digo yo, que en esas condiciones no es fácil que todo el mundo esté de buen humor”.

En la categoría de **universidad de calidad** los estudiantes mencionas aspectos relevantes como:

“Yo creía que escribiríamos para revistas y haríamos cosas interesantes para la sociedad, pero veo que no. Creo que es por esta Universidad y que en otras si se realiza. Esta no es buena”; “La vida aquí es tranquila, pero demasiado fácil. Creo que me imaginaba algo más disciplina, una entidad mejor de lo que realmente es”; “Esta Universidad está en un ranking de buenas universidades y yo creo que lo es, por algo será”; “Esta Universidad tiene muchas personas, de atención, limpieza y eso. Creo que si tiene la calidad que me imaginé”; “En la biblioteca hay muy buen material, yo creo que eso es ejemplo de buena Universidad”; “Creía que los profesores serían más humanos, una universidad de nuestra generación y es muy chapada a la antigua. Es como esto que dicen de la religión. No hay crecido y evolucionado como se podría esperar”.

Por último, las **infraestructuras y servicios** de la universidad son otro aspecto a analizar por parte de estos:

“No tenemos ni copistería en la propia facultad, es tercermundista”; “Me molesta haber pensado en unos servicios mínimos y no tenerlos. Aquí te enseñan que los conserjes tienen que ser bordes para pasar la oposición”; “Los edificios son muy buenos, yo imaginé que serán diferentes, pero en calidad igual”; “Yo ya conocía los espacios, sabía que eran buenos y me gustan mucho el cuidado que tienen a los jardines”; “Los edificios siempre están muy cuidados, me los imaginaba mas dejados”.

En profundidad:

Si tomamos en cuenta la diferencia entre las diversas áreas (tabla 2.7), lo que podemos constatar es que varían los énfasis.

Tabla 2.8.

Respuestas a las expectativas del alumnado por áreas.

CUESTIONES MÁS DESTACADAS EN BRASIL			
	ALTA EXPECTATIVA	MEDIA EXPECTATIVA	BAJA EXPECTATIVA
CIENCIAS SOCIALES Y JURÍDICAS (16)	Universidad de calidad (2) Ambiente (1) Formación (7) Futuro profesional (1) Compañeros (2)	Formación (1) Futuro profesional (1)	Formación (1)
CIENCIAS DE LA SALUD (36)	Formación (6) Universidad de calidad (3) Compañeros (9) Futuro profesional (3) Ambiente (6)		Infraestructura (6) Futuro (2) Calidad (1)
CIENCIAS EXPERIMENTALES (33)	Futuro profesional (1) Formación (3) Ambiente (3) Compañeros (1)	Formación (3) Ambiente (1)	Formación (3) Calidad (2) Infraestructura (4) Ambiente (4) Futuro profesional (4) Compañeros (3)
ARTES Y HUMANIDADES (22)	Universidad calidad (2) Formación (6) Ambiente (1)	Formación (2) Compañeros (4)	Infraestructura (2) Formación (3) Ambiente (2) Futuro (1)
INGENIERÍA Y ARQUITECTURA (18)	Formación (3) Futuro profesional (3) Universidad calidad (1) Compañeros (3)	Compañeros (2) Formación (1)	Formación (3) Futuro (2) Infraestructura (1)
CUESTIONES MÁS DESTACADAS EN ESPAÑA			
	ALTA RESPUESTA	MEDIA RESPUESTA	BAJA RESPUESTA
CIENCIAS SOCIALES Y JURÍDICAS (38)	Universidad de calidad (3) Ambiente (5) Formación (7) Futuro profesional (1)	Formación (1) Futuro profesional (1) Ambiente (3) Infraestructura	Compañeros (3) Infraestructuras (1) Formación (5) Futuro profesional (4)

El componente interactivo en la docencia universitaria

	Compañeros (2)	(2)	
CIENCIAS DE LA SALUD (43)	Formación (12) Universidad de calidad (3) Compañeros (11) Futuro profesional (4) Ambiente (6)	Compañeros (1)	Futuro (2) Calidad (1) Formación (2) Compañeros (1)
CIENCIAS EXPERIMENTALES (42)	Futuro profesional (2) Formación (3) Ambiente (3) Compañeros (7) Universidad de calidad (1)	Formación (6) Ambiente (1) Compañeros (3) Infraestructuras (1)	Formación (3) Calidad (2) Ambiente (3) Futuro profesional (4) Compañeros (3)
ARTES Y HUMANIDADES (39)	Universidad calidad (2) Formación (6) Ambiente (1) Compañeros (1)	Formación (2) Compañeros (4) Futuro profesional (2) Infraestructuras (2)	Infraestructura (2) Formación (7) Ambiente (2) Compañeros (3) Futuro profesional (5)
INGENIERÍA Y ARQUITECTURA (37)	Formación (5) Futuro profesional (3) Universidad calidad (2) Compañeros (3)	Compañeros (2) Formación (4) Ambiente (3) Infraestructura (2)	Formación (6) Futuro (4) Compañeros (3)
Nota: La fuente de esta tabla es de elaboración propia. (2015).			

Comentario de Brasil:

Después de analizar las expectativas con las que venían los alumnos, la inmensa mayoría muy altas (el 78%), nos damos cuenta de que la realidad con la que se encuentran es bastante diferente para ellos. Muchos refieren que la respuesta recibida fue positiva (46%) o media (12%), pero la gran mayoría (el 42%) presentan una disonancia con sus expectativas: esperaban mucho de la universidad y recibieron poco.

La cuestión, para nosotros, es en qué medida la universidad responde a esas expectativas. Si analizamos en su conjunto los datos obtenidos podemos constatar que un 50% de los alumnos (25 sujetos) vieron que sus expectativas se cumplieron o incluso mejoraron frente a un número similar que manifiesta lo contrario. Esta situación es más

llamativa en las áreas de humanidades, ingeniería y ciencias Experimentales. La visión más positiva se da en ciencias de la salud.

Comentario de España:

Después de analizar las expectativas con las que venían los alumnos, la inmensa mayoría muy altas (el 80%), nos damos cuenta de que la realidad con la que se encuentran es bastante diferente para ellos. Muchos consiguen que su respuesta sea positiva (46'73%) o media (20'10%), sin embargo, el porcentaje de alumnos para los que la universidad da una respuesta negativa es de un 33'16%, lo que dista mucho de las expectativas iniciales, generando así una brecha entre lo que esperaban encontrar y lo que han encontrado finalmente. Si estos datos los analizamos por áreas científicas podemos observar ciertas diferencias.

Los alumnos con altas respuestas optan por fijar su atención en la *formación* recibida, exceptuando el área de ciencias experimentales que menciona un número mayor de veces a *los compañeros*. También cabe destacar que los alumnos de artes y humanidades no incluyen entre sus prioridades el futuro profesional, mientras que en las demás áreas científicas está presente.

Como ya comentamos, el porcentaje de alumnos que reciben una respuesta negativa por parte de la universidad está en segundo lugar. Los resultados por áreas no distan de lo comentado anteriormente, ya que la principal discrepancia es la anteposición del futuro profesional por la formación en el caso de ciencias experimentales. Tenemos que destacar que los alumnos de ciencias sociales y jurídicas son los únicos que mencionan las infraestructuras de la universidad.

Por último, donde nos encontramos con una mayor discrepancia entre las diferentes áreas es en los alumnos que indican que sus expectativas (altas, medias o bajas) se cumplieron sus expectativas. Ciencias experimentales y el área de ingeniería son las que proponen la formación como principal eje. Artes y humanidades y ciencias de la salud mencionan a los compañeros, mientras que ciencias sociales se diferencia hablando del ambiente.

En resumen:

Al final de cada bloque intentaremos hacer un pequeño resumen de lo analizado en el mismo. Con respecto a este primer bloque de preguntas vinculado con las expectativas que tenían los estudiantes sobre la universidad, lo primero que podemos observar, es que

los estudiantes brasileños mantuvieron o aumentaron sus expectativas un 50%, y un 50% de los mismos no las cumplieron. Un 33% de los estudiantes españoles mantuvieron o aumentaron sus expectativas frente a un 68% que no las cumplieron. Teniendo en cuenta que del 100% de los estudiantes brasileños y el 98% de los españoles tenía expectativas altas o medias nos hace plantearnos que es lo que ocurrió para que no pudieran mantener esas expectativas.

Concretamente, resultaría importante investigar más para aclarar qué es lo que ocurrió en el contexto español para que existiera una caída tan vertiginosa de las mismas. Al menos podemos matizar que en ciencias experimentales e ingeniería y arquitectura sus expectativas se mantuvieron, lo cual nos hace fijar el foco en las titulaciones de ciencias de la salud, sociales y jurídicas y artes y humanidades.

Por otra parte, en el contexto brasileño, los resultados a nivel de mantenimiento y expectativas son bastante mejores, pero eso no quita que existan tres áreas que nos generan grandes preocupaciones. La primera de ella es ciencias experimentales, la segunda es ingeniería y arquitectura, y la tercera artes y humanidades.

En los primeros puestos observamos que los estudiantes de estas áreas tienen sus expectativas muy vinculadas con su futuro profesional. Debe de resultar bastante complejo a nivel emocional comenzar un proceso pensando en el resultado del mismo, es decir, si un estudiante comienza una titularidad de cuatro años pensando en terminar y conseguir un puesto laboral, la espera hasta esa consecución puede llegar a ser tediosa. Otro de los aspectos vinculados con sus expectativas son los relacionados con la formación, por lo tanto, la crítica principal podría estar orientada hacia el propio proceso de enseñanza aprendizaje, a que los profesores no enseñen bien. O podría haber otras hipótesis: ¿será que el contenido no es adecuado? Tendremos que seguir avanzando en esta dirección para dar respuesta a estas preguntas que surgen ya en esta fase inicial. El tercer aspecto que destacan, es el ambiente y los compañeros. La pregunta que nos podemos hacer es si será que se generan climas de trabajo que impiden que las expectativas se mantengan, si tendremos que mejorar el ámbito relacional de la docencia universitaria española.

A nivel de expectativas, lo último que queremos resaltar, son los aspectos más señalados por los estudiantes de los dos países. Para un alumno con altas expectativas de Brasil, cuando piensa en la universidad se la figura como un entorno que va a tener buenos edificios (infraestructura), en el que va a obtener una buena formación, y en el que va a

encontrar una universidad de calidad. Pero teniendo en cuenta que ni los propios especialistas llegan a un consenso sobre lo que es la calidad universitaria, difícilmente este concepto será igual para todos los estudiantes. Sin embargo, esta pregunta, para los estudiantes españoles tiene unas bases muy diferentes. Cuando hablan de las altas expectativas se imaginan una universidad que les va a formar con un buen clima o ambiente de trabajo y que facilitará acceder a un buen futuro profesional.

Teniendo claras estos dos marcos de perspectivas, vemos perfiles de estudiantes muy diferenciados. Unos destacan por seleccionar criterios de calidad del sistema universitario y los otros hacen más incidencia en los beneficios que les pueden llegar a dar el propio proceso formativo.

Una vez que ya tenemos claros los indicadores que conllevan a que los alumnos tengan expectativas altas, medias o bajas, vamos a ver como categorizan ellos la respuesta encontrada por la institución. En dos contextos tan diferenciados como son Brasil y España lo que justifica que se cumpla o no las expectativas es la *formación*, con 101 aportaciones. Lo que nos hace que seamos conscientes de que la formación en el sistema universitario es el artista principal de esta particular obra teatral, y que por lo tanto el cuidado de la formación no debe de ser tomado de una forma baladí.

E.2 Segundo bloque de preguntas: ¿Qué tipo de profesores esperabas encontrar en la Universidad?, ¿Qué profesores encontraste?

Sentido de la pregunta: con esta pregunta comenzamos ya a entrar en el tema de la tesis: las relaciones entre profesores y estudiantes (la percepción de esas relaciones). Iniciamos la exploración analizando, nuevamente las expectativas con que los estudiantes acceden a la universidad, qué esperan de los profesores y profesoras que se van a encontrar allí.

Resultados generales de Brasil:

Tabla 2.9 <i>Expectativas y respuestas del estudiantado sobre los docentes brasileños.</i> Grupo de preguntas relacionadas con los docentes Universitario. ¿Qué tipo de profesores esperabas encontrar en la Universidad?, ¿Qué profesores encontraste?	
Respuesta	
Sujeto 1: alta expectativa-alta respuesta. Sujeto 2: alta expectativa-alta respuesta. Sujeto 3: alta expectativa-alta respuesta. Sujeto 4: alta expectativa-alta respuesta. Sujeto 5: alta expectativa-alta respuesta. Sujeto 6: alta expectativa-media respuesta. Sujeto 7: alta expectativa- alta respuesta. Sujeto 8: alta expectativa-baja respuesta. Sujeto 9: alta expectativa-alta respuesta. Sujeto 10: alta expectativa- baja respuesta. Sujeto 11: alta expectativa-baja respuesta. Sujeto 12: alta expectativa-media respuesta. Sujeto 13: alta expectativa-alta respuesta. Sujeto 14: alta expectativa- baja respuesta. Sujeto 15: media expectativa-baja respuesta. Sujeto 16: media expectativa-media respuesta. Sujeto 17: media expectativa- baja respuesta. Sujeto 18: media expectativa-baja respuesta. Sujeto 19: alta expectativa-baja respuesta. Sujeto 20: media expectativa-baja respuesta. Sujeto 21: alta expectativa-alta respuesta. Sujeto 22: alta expectativa-media respuesta. Sujeto 23: alta expectativa-baja respuesta. Sujeto 24: alta expectativa- alta respuesta. Sujeto 25: media expectativa-media respuesta. Sujeto 26: media expectativa-baja respuesta. Sujeto 27: alta expectativa-media respuesta. Sujeto 28: alta expectativa-alta respuesta. Sujeto 29: alta expectativa-baja respuesta. Sujeto 30: media expectativa- baja respuesta. Sujeto 31: alta expectativa-alta respuesta. Sujeto 32: alta expectativa-baja respuesta.	<p>Expectativa:</p> <ul style="list-style-type: none"> • El 78% de los alumnos tenían expectativas altas vinculadas con el profesorado. • El 22% alumnos con expectativas medias vinculadas con el profesorado • No se obtienen datos de baja expectativa de los estudiantes vinculadas con el profesorado • <p>Respuesta:</p> <ul style="list-style-type: none"> • El 46% de los alumnos presenta una alta respuesta a sus expectativas • El 36% de los alumnos manifiestan una respuesta baja • El 18% de los alumnos manifiestan una respuesta media

El componente interactivo en la docencia universitaria

Sujeto 33: alta expectativa-baja respuesta. Sujeto 34: alta expectativa- baja respuesta. Sujeto 35: alta expectativa-media respuesta. Sujeto 36: Media expectativa-alta respuesta. Sujeto 37: media expectativa- alta respuesta. Sujeto 38: media expectativa-media respuesta Sujeto 39: alta expectativa- baja respuesta. Sujeto 40: alta expectativa- baja respuesta. Sujeto 41: alta expectativa-alta respuesta. Sujeto 42: alta expectativa-alta respuesta. Sujeto 43: alta expectativa-alta respuesta. Sujeto 44: alta expectativa- alta respuesta. Sujeto 45: alta expectativa-media respuesta. Sujeto 46: alta expectativa-alta respuesta. Sujeto 47: alta expectativa-alta respuesta. Sujeto 48: alta expectativa-alta respuesta. Sujeto 49: alta expectativa-alta respuesta. Sujeto 50: alta expectativa-alta respuesta.	
Un 70% de los alumnos vieron que sus expectativas se cumplieron y/o se aumentaron.	
Un 30% de los alumnos vieron que sus expectativas no se cumplieron	
<i>Nota:</i> La fuente de esta tabla es de elaboración propia. (2015)	

Análisis cualitativo de Brasil:

Curiosamente y tal como aparece en la tabla, en lo que se refiere a las expectativas sobre el profesorado, el 78% de los alumnos poseían altas expectativas y el 22% expectativas medias. Es decir, ningún alumno tenía expectativas bajas. Sin embargo, esa expectativa positiva se contrasta con la situación con la que posteriormente se encuentran: el 46% de los alumnos presenta una alta respuesta a estas expectativas. El 18% de los alumnos manifiestan una respuesta media, y por primera vez, aparece un 36% de los alumnos manifiestan una baja respuesta, es decir, que sus expectativas con respecto al profesorado se vieron frustradas.

En ese sentido, pese a que el 70% de los alumnos vieron que sus expectativas se cumplieron y/o se aumentaron, no podemos desatender esa tercera parte del alumnado cuyas expectativas no se cumplieron.

Resultados generales de España:

Tabla 2.10 <i>Expectativas y respuestas del estudiantado sobre los docentes españoles.</i>	
<i>Grupo de preguntas relacionadas con los docentes Universitario.</i>	
¿Qué tipo de profesores esperabas encontrar en la Universidad?, ¿Qué profesores encontraste?	
Respuesta	
<p>Sujeto 1: alta expectativa-baja respuesta.</p> <p>Sujeto 2: media expectativa-baja respuesta.</p> <p>Sujeto 3: alta expectativa-baja respuesta.</p> <p>Sujeto 4: alta expectativa-alta respuesta.</p> <p>Sujeto 5: alta expectativa-baja respuesta.</p> <p>Sujeto 6: alta expectativa-baja respuesta.</p> <p>Sujeto 7: alta expectativa- baja respuesta.</p> <p>Sujeto 8: alta expectativa-baja respuesta.</p> <p>Sujeto 9: alta expectativa-media respuesta.</p> <p>Sujeto 10: alta expectativa-media respuesta.</p> <p>Sujeto 11: baja expectativa- alta respuesta.</p> <p>Sujeto 12: alta expectativa-media respuesta.</p> <p>Sujeto 13: alta expectativa-media respuesta.</p> <p>Sujeto 14: alta expectativa- alta respuesta.</p> <p>Sujeto 15: alta expectativa-media respuesta.</p> <p>Sujeto 16: alta expectativa-media respuesta.</p> <p>Sujeto 17: alta expectativa- alta respuesta.</p> <p>Sujeto 18: alta expectativa-media respuesta.</p> <p>Sujeto 19: alta expectativa- alta respuesta.</p> <p>Sujeto 20: alta expectativa-alta respuesta.</p> <p>Sujeto 21: alta expectativa-baja respuesta.</p> <p>Sujeto 22: alta expectativa-baja respuesta.</p> <p>Sujeto 23: alta expectativa-baja respuesta.</p> <p>Sujeto 24: media expectativa-media respuesta.</p> <p>Sujeto 25: alta expectativa- alta respuesta.</p> <p>Sujeto 26: media expectativa-media respuesta.</p> <p>Sujeto 27: media expectativa-media respuesta.</p> <p>Sujeto 28: alta expectativa-baja respuesta.</p> <p>Sujeto 29: alta expectativa-baja respuesta.</p> <p>Sujeto 30: alta expectativa- media respuesta.</p> <p>Sujeto 31: media expectativa-media respuesta.</p> <p>Sujeto 32: media expectativa-media respuesta.</p> <p>Sujeto 33: alta expectativa-media respuesta.</p> <p>Sujeto 34: media expectativa- baja respuesta.</p> <p>Sujeto 35: alta expectativa-media respuesta.</p> <p>Sujeto 36: alta expectativa-alta respuesta.</p> <p>Sujeto 37: alta expectativa- alta respuesta.</p> <p>Sujeto 38: alta expectativa- alta respuesta.</p> <p>Sujeto 39: alta expectativa- baja respuesta.</p> <p>Sujeto 40: alta expectativa- baja respuesta.</p> <p>Sujeto 41: alta expectativa-media respuesta.</p> <p>Sujeto 42: alta expectativa-alta respuesta.</p> <p>Sujeto 43: alta expectativa-media respuesta.</p> <p>Sujeto 44: alta expectativa- baja respuesta.</p> <p>Sujeto 45: media expectativa-baja respuesta.</p> <p>Sujeto 46: media expectativa-baja respuesta.</p> <p>Sujeto 47: alta expectativa-media respuesta.</p> <p>Sujeto 48: alta expectativa-alta respuesta.</p> <p>Sujeto 49: alta expectativa-media respuesta.</p> <p>Sujeto 50: alta expectativa-baja respuesta.</p>	<p>Expectativa:</p> <ul style="list-style-type: none"> • El 80% de los alumnos tenían expectativas altas vinculadas con el profesorado. • El 18% alumnos con expectativas medias vinculadas con el profesorado. • El 2% tiene una expectativa baja vinculada con el profesorado. <p>Respuesta:</p> <ul style="list-style-type: none"> • El 24% de los alumnos presenta una alta respuesta el profesorado. • El 38% de los alumnos manifiestan una baja respuesta el profesorado. • El 38% de los alumnos manifiestan una media respuesta el profesorado.
<p>Un 62% de los alumnos vieron que sus expectativas se cumplieron y/o se aumentaron.</p> <p>Un 38% de los alumnos vieron que sus expectativas no se cumplieron.</p> <p><i>Nota:</i> La fuente de esta tabla es de elaboración propia. (2015).</p>	

Análisis cualitativo de España:

En lo que se refiere a las expectativas sobre el profesorado, el 80% de los alumnos poseían altas expectativas, el 18% expectativas medias y un 2% expectativas bajas.

Estos datos contrastan con los porcentajes de satisfacción de dichas expectativas (de respuesta) que muestran los alumnos frente a sus docentes. El 24% afirma tener una alta respuesta, el 38% que sus expectativas se mantienen, sin embargo, un 38% afirma que sus respuestas son bajas. Es decir, un 62% mantiene o sube en sus respuestas frente al 38% que baja. Este es alarmante teniendo en cuenta que solo un 2% de los alumnos tenía expectativas bajas.



Resultados por áreas científicas:

Tabla 2.11. <i>Expectativas y respuestas segregadas por áreas del estudiantado sobre los docentes.</i>			
BRASIL			
Áreas	Expectativas	Respuesta	Cambios
CC. Sociales y Jurídicas	Altas 10 Medias 0 Bajas 0	Altas 7 Medias 1 Bajas 2	Mantuvieron-Mejoraron 7 Empeoraron 3
Ciencias Salud	Altas 10 Medias 0 Bajas 0	Altas 9 Medias 1 Bajas 0	Mantuvieron-Mejoraron 9 Empeoraron 1
Ciencias Experimentales	Altas 7 Medias 3 Bajas 0	Altas 3 Medias 2 Bajas 5	Mantuvieron-Mejoraron 4 Empeoraron 6
Ingeniería-Arquitectura	Altas 5 Medias 5 Bajas 0	Altas 1 Medias 2 Bajas 7	Mantuvieron-Mejoraron 2 Empeoraron 8
Humanidades y Artes	Altas 7 Medias 3 Bajas 0	Altas 3 Medias 3 Bajas 4	Mantuvieron-Mejoraron 4 Empeoraron 6
ESPAÑA			
CC. Sociales y Jurídicas	Altas 9 Medias 1 Bajas 0	Altas 1 Medias 2 Bajas 7	Mantuvieron-Mejoraron 1 Empeoraron 9
Ciencias Salud	Altas 9 Medias 0 Bajas 1	Altas 5 Medias 5 Bajas 0	Mantuvieron-Mejoraron 5 Empeoraron 5
Ciencias Experimentales	Altas 7 Medias 3 Bajas 0	Altas 1 Medias 4 Bajas 5	Mantuvieron-Mejoraron 6 Empeoraron 4
Ingeniería-Arquitectura	Altas 7 Medias 3 Bajas 0	Altas 3 Medias 4 Bajas 3	Mantuvieron-Mejoraron 3 Empeoraron 8
Humanidades y Artes	Altas 8 Medias 2 Bajas 0	Altas 2 Medias 4 Bajas 4	Mantuvieron-Mejoraron 5 Empeoraron 5
Fuente: Elaboración propia. (2015).			

Análisis cualitativo de Brasil:

Como puede constatarse en la tabla 2.11, salvo en ciencias sociales y jurídicas, y más intensamente en ciencias de la salud, la realidad del profesorado siempre ha estado por debajo de las expectativas de los estudiantes. Especial referencia, merece el área de ingeniería y arquitectura, con la casi totalidad de los estudiantes señalando su insatisfacción con respecto al profesorado.

Estos datos son coherentes con los encontrados en la primera pregunta y puede, incluso, ayudarnos a entender el porqué de la insatisfacción con la institución donde se detectaba. Siendo las expectativas con respecto al profesorado igual que las que se espera de la institución (78%), resultan menores, los niveles de insatisfacción (36% frente a 42%) con respecto a ambas. La diferencia no es muy amplia, pero merece la pena tomarla en consideración, al menos para comprobar si sucede otro tanto cuando analicemos los datos de los estudiantes españoles. ¿Podríamos plantearnos la hipótesis de que parte de esa insatisfacción global con la institución proviene de la insatisfacción que se siente con respecto al profesorado?

Análisis cualitativo de España:

En la tabla anterior, podemos comprobar cómo la cuestión acerca del profesorado, es uno de los aspectos que más preocupa a los estudiantes. Exceptuando el área de ciencias experimentales, podemos comprobar como al menos el 50% del alumnado no ven satisfechas sus expectativas frente al profesorado. Esta cuestión se hace más patente en las áreas de ciencias sociales y jurídicas, ingeniería y arquitectura, donde la casi totalidad de los estudiantes dicen que las respuestas son bajas.

Podemos observar, cómo el cómputo global de los estudiantes, como venimos comentando, tiene expectativas altas o medias y en lo referente al profesorado estos datos caen, siendo así coherentes con los de la primera pregunta.

Análisis cualitativo:

Los datos anteriores recogen una visión global de las respuesta a esta segunda pregunta. Pero, obviamente, los estudiantes entrevistados no solo nos dijeron si tenían expectativas altas o bajas con respecto al profesorado y si estas se cumplieron o no; sino que nos señalaron cuáles eran esas expectativas, es decir, en qué se concretaban. Es lo que pretendemos analizar en este apartado. Los datos a los que nos referiremos se encuentran en las tablas de la F a la J del anexo A. Los contenidos más mencionados por los estudiantes, en función del nivel de expectativas que mantenían con respecto a la universidad fueron los siguientes:

<p>Tabla 2.12. <i>Contenido de las expectativas del estudiantado sobre los docentes.</i></p>		
CUESTIONES MÁS DESTACADAS EN BRASIL		
Altas expectativas	Expectativas medias	Expectativas bajas
1º Competencias personales 2º Competencias didácticas 3º Competencias curriculares	1º Competencias didácticas 2º Competencias personales 3º Competencias curriculares	No existe muestra con baja expectativa.
CUESTIONES MÁS DESTACADAS EN ESPAÑA		
Altas expectativas	Expectativas medias	Expectativas bajas
1º Competencias personales 2º Competencias didácticas 3º Competencias curriculares	1º Competencias personal 2º Competencias didácticas 3º Competencias curriculares	1º Competencias didácticas 2º Competencias curriculares 3º Competencias personales
<p><i>Nota:</i> La fuente de esta tabla es de elaboración propia. (2015).</p>		

Análisis cualitativo de Brasil:

Los estudiantes con expectativas altas, esperan de sus profesores cuestiones vinculadas con competencias personales en primer lugar, competencias didácticas en segundo nivel y competencias curriculares en última instancia. Para los alumnos de expectativas medias, las cuestiones que tienen *in mente* varían de orden: esperan competencias didácticas, competencias personales y por último, competencias curriculares. Resulta interesante que para los alumnos con altas expectativas, la prioridad sean las competencias personales frente a los que tienen expectativas medias que esperan competencias didácticas en primer orden.

No cabe ir analizando aquí los contenidos de cada una de las cuestiones destacadas (pueden verse en los correspondientes mapas), pero algunos de los comentarios vinculados a las **competencias personales** son los siguientes:

“Yo espero que el profesor sepa crear una vinculación fuerte en él y alumnos”, “Pensaba que iba a encontrar profesores de todos los estilos, profesores más reservados, más cariñosos, y personas más tradicionales, que supiesen como trabajar con los alumnos”, “Esperaba profesores que dieran autonomía, que provocaran a las personas, que me enseñaran su filosofía de vida”.... (todas las aportaciones recogidas pueden encontrarse en los mapas de tomo denominado redes de la investigación).

Algunos de los comentarios vinculados a las **competencias didácticas** son los siguientes:

“Me imaginaba docentes que tuvieran ganas de transmitir los conocimiento que ellos poseen”; “Profesores expertos en su materia y con ganas de enseñar”; “Yo esperaba profesores que definieran sus ideas de una manera más clara, que realmente preparasen el aula, que utilizasen recursos didácticos”; “serían profesores que explicaran cosas sencillas de manera fácil”; “no sé, gente que me enseñara sin demasiados líos”....

Algunos de los comentarios vinculados a las **competencias curriculares** son los siguientes:

“Que serían profesores técnicos, que trabajarían diferentes temarios”, “Profesionales que estuvieran pendientes del conocimiento académico que los alumnos poseían y del que ellos querían transmitir”; “que se ocuparían de enseñarnos a saber hacer las cosas de nuestra futura profesión, la materia y todo eso”...

El componente interactivo en la docencia universitaria

Es una cuestión que llama la atención, tanto en lo que se refiere a las expectativas (el hecho de que todos los estudiantes brasileños entrevistados tuvieran expectativas elevadas con respecto a los profesores que se iban a encontrar en la universidad), como en lo que se refiere al porcentaje de frustración sobrevenida (el 36% sienten que sus expectativas no se cumplieron).

Análisis contenido de las expectativas sobre el profesorado en Brasil:



El componente interactivo en la docencia universitaria

Tabla 2.13

Subáreas del contenido de las expectativas del estudiantado brasileño sobre los docentes.

Respuesta	Características genéricas	Características específicas	Dato porcentual
Sí, podría seleccionar a tres (94%)	1º Características didácticas 42'9%	1º Características de la didáctica del docente	33'3%
		2º Metodología del docente	24%
		3º Aspectos didácticos generales	14'7%
		4º Relación didáctica	10'7%
		5º Bagaje experimental y profesional	11'3%
		6º Evaluación	5'3%
		7º Ambiente didáctico	0'7%
	2º Características personales 50%	1º Preocupación y compromiso	9'1%
		2º Accesible	7'4%
		Inteligente	7'4%
		3º Ser persona	6'9%
		4º Dedicado	5%
		Con empatía	5%
		Desafiador	5%
		Atento	5%
		Motivador	5%
		5º Orientador profesional	4'6%
		6º experto	4%
		Responsable	4%
		Buena voluntad y capacidad de ayuda	4%
		Dinámico	4%
		Libertad	4%
		5º Riguroso	3'4%
		Respetuoso	3'4%
		7º Puntual y organizado	2'9%
		Con humildad	2'9%
		Justo	2'9%
		8º inspirador	2'8%
		9º Paciente	1'7%
	3º Características del contenido 7'1%	1º Calidad y proporción de cantidad del contenido	64%
		2º Contenido actualizado	36%
- No podría seleccionar tres profesores (6%)	1º Características didácticas 33,4%	1º Falta de excelencia didáctica	2%
	2º Características personales de los alumnos 66,6%	1º Falta de recorrido en la titulación.	2%

Nota: La fuente de esta tabla es de elaboración propia. (2015).

Análisis cualitativo de Brasil:

Los datos anteriores recogen las características que priman los alumnos y qué aspectos concretos destacan dentro de cada área. Pero, obviamente, los estudiantes entrevistados nos narraron de manera cualitativa estos datos y es lo que intentaremos mostrar a continuación.

Los contenidos más mencionados por los estudiantes a *nivel didáctico* corresponden a **características de los docentes**, algunas de las aportaciones fueron las siguientes:

“Ella es una buena profesional (técnica, ella consigue que tu entiendas la lección)”; “Este profesor que tiene una afectividad con el alumno muy buena, porque tiene un diálogo muy interesante, sabe llevar la clase”; “Lleva la materia más preparada”; “Es más tradicional, ella tiene más áreas en las que es experta”; “Es una persona facilitadora en la clase, te ayuda a llegar al conocimiento”; “Él instiga a llegar a otros pensamientos complejos que los demás aun no conocemos”,...

El segundo contenido más destacado en aspectos didácticos corresponde a la **metodología** que el propio docente tiene. En este apartado se pueden observar comentarios como los siguientes:

“Me gustaban los debates que la profesora realizaba en clases de cada tema concreto”; “Es innovador en la enseñanza”; “Del profesor de sociología me gustó la metodología aplicada, era una metodología totalmente dinámica y práctica”; “De él me gustaba que intentara hacer analogías con situaciones que ocurren día a día, y hacer bastantes ejercicios en el aula, para poder llevar la materia más preparada”; “Da la clase con dinamismo, parecen sesiones de aprendizaje divertido”; “Tiene métodos para exponer en los que vincula con series de televisión actuales y eso me gusta mucho.”...

El tercer comentario más destacado, está vinculado con **aspectos didácticos básicos** en los que los alumnos, solo comentan que la didáctica del docente era adecuada.

“Es una persona con muy buena didáctica”; “Su didáctica de aula es muy interesante”; “Una característica que une a los tres es la buena didáctica”; “Enseñaba bien su materia”; “La cuestión didáctica, que es un punto muy importante”,...

Los alumnos siguieron hablando de otros aspectos vinculados a la didáctica, como pueden ser, el tipo de relación que se produce en la interacción didáctica, del bagaje

experiencial y profesional que debiera de tener el docente, de aspectos vinculados con la evaluación y por último, del ambiente didáctico. Si desean observar sus comentarios podrán ir altomo de las redes de investigación.

Vinculado *con las cuestiones personales*, hablaremos de las tres áreas que más salieron. Comenzaremos por narrar, lo que para los estudiantes aparecía como más importante en los docentes que tuvieron, que no fue otra cosa que encontrarse con **personas comprometidas y preocupadas**.

“Está preocupada por los estudiantes”; “Preocupación por todo el proceso de enseñanza”; “Me gusta el compromiso que muestra”; “Tú puedes dar la clase y pasar sin más”; “ El profesor de morfología es una persona muy comprometida, esa es la palabra clave”,...

En segundo nivel, destacan de sus docentes el grado de **accesibilidad** y su nivel de **inteligencia y/o formación**. Se pueden observar por comentarios como los siguientes:

“Es muy compresivo con la gente, para ponerte un ejemplo si las personas no podemos tener una cita ese día, siempre marca otra”; “Siempre presenta mucha disponibilidad, por si tú lo necesitas para cualquier cosa”; “Es una persona muy accesible”; “Está muy disponible para todas las personas”; “Lo considero una persona intelectual”; “Me impresiona, porque cuando está en la palestra dando clases yo no veo que es muy buena investigadora, profesora, yo me doy cuenta de que delante de mí tengo un genio”; “El primero, es un tío que es consciente de lo que sabe”; “Es una persona muy preparada, que te aproxima a la teoría y a la práctica”,...

El tercer aspecto señalado ha sido uno de los más difíciles de clasificar, que es el de **ser persona**. No solo por la complejidad de saber qué es lo que entienden por ser buena persona, sino por la similitud con otras respuestas. Algunos de los comentarios aportados por los alumnos son los siguientes:

“Es humano con los estudiantes, es persona”, “Es buena persona, tiene una afectividad con el alumno muy buena”, “Es muy humano, te lleva a pasar con el estancias en hospitales”, “Además, es muy buena persona, desprende mucho cariño”; “Está dispuesto a ayudar a los alumnos y es buena persona”; “Es persona”; “no se comporta como un robot dando clase. Sabe que las personas que estamos allí tenemos inquietudes y se muestra atento a ellas. No es que sea de una forma determinada es que es humano. Eso ya marca la diferencia”...

El componente interactivo en la docencia universitaria

Los alumnos comentaron otros aspectos como ser dedicado, empático, motivador, desafiante, y otra larga serie de adjetivos. Pueden observar los mismos, en el anexo A del cuadro K al Ñ. Algunos de ellos, tienen una carga muy interesante.

A nivel de *dominio del contenido*, los alumnos destacaron como elementos a destacarla necesidad de que la **calidad y la cantidad** fuera la adecuada y que dicho contenido estuviese **actualizado**. Algunos de los comentarios aportados por los estudiantes fueron los siguientes:

“Son profesores pedagógicos y se preocupan por mantener y aumentar el nivel de los alumnos gracias a buenos contenidos”, “Lo que me llamó la atención fue el material de discusión que ellos utilizaban, era realmente bueno”, “Ella consigue darme información, teniendo en cuenta la cantidad adecuada”, “Él lleva bastantes ejercicios al aula”, “Traían temas actuales, ellos salían fuera y nos contaban otras realidades”, “Ella ha salido fuera, ha analizado varios programas de Alemania, en Europa y por lo tanto, nuestro temario tiene un nivel de actualización muy alto”,...

Además, de estos comentarios que son el resultado del cómputo global, se pueden observar los resultados divididos por áreas de conocimiento en los mapas.

En resumen:

La segunda ronda de preguntas, está vinculada a uno de los tres ejes vertebradores de esa formación que hablábamos inicialmente, concretamente, de los profesores. Para hablar de los resultados de este bloque, vamos a seguir un esquema muy similar al primero, ya que aquí también preguntamos por expectativas y respuestas.

En el caso brasileño, nos encontramos con que un 70% de los alumnos aumentaron o mantuvieron las expectativas que tenían sobre sus profesores. En España un 62% mantuvieron o aumentaron. En esta segunda ocasión, el profesorado brasileño responde mejor a las expectativas de sus estudiantes sin entrar en valoración de si estas se cumplían por ser bastante coherentes con la realidad que se van a encontrar, por poseer un listón bajo de la figura del propio docente o simplemente porque lo que se encontraban era mejor de lo que se habían planteado. Tenemos que tener en cuenta que lo mismo pasa en el contexto español, que se mantengan un 62% de las expectativas no conlleva a que esas expectativas sean positivas o negativas. En términos generales un 100% de los alumnos brasileños tenían expectativas altas o medias y un 98% de los españoles también. Las tasas de las que estamos hablando son altísimas, de lo cual podemos sacar

la conclusión de que la visión general del docente universitario es el de una figura representativa.

Para poder tener una idea un poco más clara y evidenciar en que áreas no se cumplieron las expectativas haremos un estudio más exhaustivo. En el caso de España, ciencias sociales, ingeniería y arquitectura obtuvieron los peores resultados en cuanto a porcentajes. El 90% y 80% respectivamente empeoraron sus expectativas sobre el profesor, al igual que en los resultados de mantenimiento o mejora, que empeoren no significa que los profesores sean malos, sino que su visión inicial, sus expectativas, no se adecuaron a la realidad que después vivirían. En el caso de Brasil, ciencias experimentales, ingeniería y arquitectura y artes y humanidades empeoraron su visión inicial, con un 60%, 80% y 60% respectivamente. ¿Puede que los estudiantes generen un constructo de docente dependiendo del área científica a la que pertenecen?, y una pregunta que resulta de esta y que puede resultar interesante y que esperamos poder responder en esta investigación, ¿qué factores comunes pueden tener los docentes aunque sean de diferentes áreas científicas?

Entrando en profundidad, quisimos identificar qué tipo de competencias son las que están más vinculadas con las expectativas. De esta investigación pudimos extraer tres bloques: competencias didácticas, personales y curriculares. En el caso de Brasil no obtuvimos una respuesta unívoca para las altas expectativas: eligen en primera instancia competencias profesionales; sin embargo, quienes plantean expectativas medias señalan más competencias didácticas. Lo cual nos puede llevar a pensar que un alumno con altas exigencias busca a una persona, y un alumno con exigencias medias busca a un didacta. Es el momento de plantearnos, por lo tanto, que el grado de exigencia de los estudiantes está muy vinculado con la esfera de proximidad en la que sitúan la figura del docente, o dicho de otro modo, una persona con alta expectativa siempre querrá (por su alto grado de exigencia) algo más que un profesor que le enseñe.

Estábamos hablando del contexto brasileño, pero en España obtenemos los mismos resultados. En altas expectativas se valoran más las competencias personales, en las expectativas medias se valoran más las didácticas y en las bajas obtienen un papel más relevante las competencias curriculares, relegando al último lugar las personales. En este apartado no entraremos en la clasificación de qué entienden por características didácticas personales o de contenido, ya que dichos resultados los destacaremos en el bloque tres.

E.3 Tercer bloque de preguntas: *¿Podrías seleccionar los tres mejores profesores/as que has tenido?, ¿Qué tres características destacarías de cada uno/a de ellos?*

Sentido de la pregunta:

Esta tercera pregunta pretende explorar cuál es la idea que los estudiantes tienen sobre qué es un buen profesor pero no desde un punto de vista teórico y global (sobre eso versará una pregunta posterior) sino a partir de su propia experiencia. Y lo hacemos analizando las características que les atribuyen a sus mejores profesores. Esas características las categorizaremos en tres grandes grupos: cualidades personales, competencias didácticas y conocimientos disciplinares.

Debemos de tener en cuenta, que en este momento de lectura les puede costar entender porque redundar sobre la misma temática. Pero cuando lleguen a las conclusiones comparativas y finales, se verá la importancia de la misma.

Resultados generales de Brasil:

Tabla 2.14

Percepción las mejores características de los docentes brasileños dadas por sus estudiantes.

Respuesta	Características genéricas	Características específicas	Dato porcentual
Sí, podría seleccionar a tres (94%)	1º Características didácticas 50%	1º Características de la didáctica del docente	33,3%
		2º Metodología del docente	24%
		3º Aspectos didácticos generales	14,7%
		4º Bagaje experimental y profesional	11'3%
		5º Relación	10,7%
		6º Evaluación	5'3%
		7º Ambiente didáctico	0'70%
	2º Características personales 42,9%	1º Preocupación y compromiso	9,1%
		2º Inteligente	7'4%
		2º Accesible	7'4%
		3º Ser persona	6'9%
		4º Dedicado	7'75%
		5º Accesible	5%
		5º Empático	5%
		5º Desafiador	5%
		5º Atento	5%
		5º Motivador	5%
		6º Orientador profesional	4'6%
		7º Experto	4%
		7º Responsable	4%
		7º Buena voluntad y capacidad de ayuda	4%
		7º Dinámico	4%
		7º Libertad	4%
		8º Riguroso	3,4%
		8º Respetuoso	3,4%
		9º Puntual y organizado	2,9%
		9º Con humildad	2,9%
		9º Justo	2,9%
		10º Inspirador	2,8%
		11º Paciente	1'7%
	3º Características del contenido 7,1%	1º Calidad y proporción de cantidad del contenido	64%
		2º Contenido actualizado	36%
No podría seleccionar a tres 6%		1º Falta de excelencia didáctica	2%
		2º Falta de recorrido en la titulación	4%

Nota: La fuente de esta tabla es de elaboración propia. (2015).

Análisis cualitativo de Brasil:

El 94% de los estudiantes fueron capaces de aportar las tres características que se les pedían para cada uno de los tres profesores, incluso algunos de ellos aportaron más aspectos de los solicitados. Un 6% de los alumnos no pudo aportar estas tres características. Los motivos que justificaban la ausencia de datos estaban divididos en la falta de excelencia didáctica y la falta de recorrido en la titulación.

En este apartado, las unidades de análisis son las aportaciones ofrecidas por los estudiantes. Se les solicitaron 3 pero en algunos casos dieron más de tres y en otras las características señaladas eran complejas y precisaron subdividirse. En todo caso, dado que nuestro objetivo es saber qué valoran como positivo los estudiantes hemos tomado en consideración todas sus aportaciones que, en total son, 677.

De ese número total de características positivas el 50% son características personales, el 42,9% son características didácticas y el 7,1% son características vinculadas al conocimiento disciplinar del profesorado. Por lo tanto, el buen profesor para estos alumnos tendría que tener aspectos *personales* que le hicieran destacar, aspectos *didácticos* que le dejaran transmitir bien los conocimientos y aspectos *curriculares* que mostraran que es lo que tiene que enseñar. Es aquí donde nos damos cuenta de que los alumnos valoran por encima de todo los aspectos didácticos y los personales, estableciendo una gran distancia con los curriculares. ¿Puede que los alumnos actuales desvaloricen el contenido curricular por las nuevas herramientas de transmisión de conocimiento existentes que han incorporado las TIC's? Es difícil negar que los tiempos han cambiado y que lo que se buscaba en la figura del profesor ha ido parejo a esos cambios.

Uno de los aspectos más destacados a nivel didáctico, son las características didácticas que poseen los profesores, con un 33,3%. Le siguen de cerca los aspectos de metodología con un 24%. Después y tal como podemos observar en la tabla 2.14, mencionan aspectos generales de la didáctica, donde aportan que la didáctica es buena o que se busca una didáctica de calidad sin profundizar más en estos términos, con un 14,7%. Los estudiantes de la UFPE, nos comentan la importancia de una buena relación didáctica, y de un bagaje experiencial y profesional, con un 10,7% y 11,3% respectivamente. Por último, nos mencionan aspectos vinculados con la evaluación

(5,3%) y con la necesidad de tener un buen ambiente didáctico (0,7%). Es interesante ver, que para los estudiantes, los tres aspectos más destacados dentro del ámbito didáctico, son las características que los docentes poseen, que tenga una buena metodología y aspectos generales. En relación a las *características personales*, es bastante complejo hacer esta clasificación porque cada alumno busca unas características determinadas. Aun así, podemos clasificar cuales son los aspectos más mencionados por todos los alumnos. En muchas de las áreas, la preocupación y el compromiso (9,1%) es una de las constantes, como la actitud más mencionada. Que el docente sea accesible e inteligente son otros dos aspectos que no dejan de ser mencionados en los docentes que han marcado un punto de inflexión para ellos, con un 7,4% cada uno de ellos. A estos le sigue ser persona con un 6,9%. Los alumnos tienen claros cuales son los adjetivos que encuentran en sus buenos profesores, con un mismo peso hablan de docentes dedicados, empáticos, desafiadores, atentos y motivadores (5%). También destacan la importancia de que el docente sea un buen orientador profesional (4,6%). En un nivel inferior, destacan que sea experto, responsable, con buena voluntad y capacidad de ayuda, que sea dinámico y que dé libertad, todas ellas con un 4% de saturación. A estos aspectos, le sigue un docente riguroso y respetuoso, con un 3,4%. Un profesional que sea puntual y organizado, humilde y justo, también es destacado por el alumnado con un (2,9%). Los estudiantes también valoran muy positivamente un profesor que sea capaz de inspirarles (2,8%). Por último, destacan que sea paciente con un 1,7%. A simple vista, podría dar la impresión de que recopilando estos datos, podríamos tener un escáner completo de cómo ven los alumnos a los buenos profesores.

Por último, en lo tocante a *características curriculares*, los alumnos nos hablan de dos únicas cuestiones que les interesan. La primera es que la cantidad y la proporción del contenido sea adecuada (64%) y que el contenido esté actualizado (36%). Parece una cuestión obvia que el contenido deba de estar adaptado para las personas a las que va destinado, que sea manejable en el tiempo disponible, que sea de buena calidad y actualizado. Pero como podremos comprobar en un apartado posterior, todas ellas son apreciaciones que también aparecen más criticadas también por los alumnos. Por lo tanto, conseguir esta tríada de condiciones curriculares no debe de ser tan sencillo.

Resultados generales de España:

Tabla 2.15.
Percepción las mejores características de los docentes españoles dadas por sus estudiantes.

Respuesta	Características genéricas	Características específicas	Dato porcentual
Sí, podría seleccionar a tres (100%)	1º Características didácticas 50'56%	1º Características de la didáctica del docente	39'47%
		2º Metodología del docente	22'03%
		3º Relación didáctica	15'46%
		4º Aspectos didácticos generales	8'88%
		5º Bagaje experimental y profesional	7'89%
		6º Evaluación	3'94%
		7º Ambiente didáctico	2'30%
	2º Características personales 42'57%	1º Preocupación y compromiso	8'86%
		2º Inspirador	8'58%
		3º Inteligente	8'03%
		4º Accesible	7'75%
		5º Ser persona	6'64%
		6º Con empatía Atento	6'09% 6'09%
		7º Riguroso	5'81%
		8º Dinámico	4'98%
		9º Experto Motivador	4'70% 4'70%
		10º Buena voluntad y capacidad de ayuda	3'60%
		11º Libertad	3'32%
		12º Responsable Respetuoso Creativo	2'77% 2'77% 2'77%
		13º Desafiador Orientador profesional Dedicado	2'49% 2'49% 2'49%
		14º Puntual y organizado	1'93%
		15º Con humildad Justo	1'10% 1'10%
		16º Constante y determinado	0'83%
	3º Características del contenido 6'86%%	1º Calidad y proporción de cantidad del contenido	81'63%
		2º Contenido actualizado	18'36%

Nota: La fuente de esta tabla es de elaboración propia. (2015).

Análisis cualitativo de España:

En primer lugar, cabe destacar que el 100% de la muestra podría señalar y nombrar a sus mejores docentes, y por lo tanto, sus características más destacadas. Estos aspectos de los docentes están divididos en tres bloques; características didácticas, características personales y características del contenido.

Los rasgos que los alumnos valoran en mayor medida son los didácticos con un 50'56%. En segundo lugar, los que tienen que ver con los personales del docente con un 42'57% y, por último, con un peso porcentual mucho más alejado, las características del contenido 6'8%.

Comenzaremos analizando las **características específicas de la didáctica**, es decir, los aspectos que los alumnos mencionan cuando se trata de definir la didáctica de sus mejores docentes. En primer lugar, podemos observar como un 39'47% de los alumnos mencionan características de la didáctica de los docentes. Realizan aportaciones como:

“Generaba diálogos muy interesantes en clase”; “Me parece un buen profesor por cómo hacía que pensáramos. No era tanto lo que enseñaba, y tampoco lo que él es, si no cómo lo hacía ¿me entiendes?”; “Tenía una forma de enseñanza muy buena, te enseñaba cómo son en realidad las cosas. Y cuando sabía datos de nosotros los incluía en el temario”; “M. es una buena profesional (técnica, ella consigue que tu entiendas la lección)”; “Tiene una forma diferente de enseñar, ella hace que aprendamos diferentes visiones. Integra muchos puntos de vista”; “Enseña los conocimientos de una forma clara”; “Simplifica muy bien”; “Se adapta al alumno”; “Daba las cosas más simples y después intentaba entrar en profundidad. Me gusta la delicadeza que tenía en sus estrategias para enseñar”; “Llevaba la materia muy preparada”; “Seguía su cronograma, de tal manera que podías preparar previamente las cosas”; “Complementa muy bien el aula entre la teoría y la práctica”; “Él instiga otros pensamientos complejos que los demás aun no conocen”; “Explicaba de manera que tú, rápidamente puedes tener una idea general”; “De la misma manera que él va explicando cómo funciona el cuerpo, él va realizando una síntesis temática y así profundiza en cada área. Su manera de ser y de enseñar son una buena ecuación”; “No son profesores que se rijan simplemente por los libros”; “Hay una profesora bastante conocida aquí que solo sigue el temario y otra profesora da la misma materia, pero busca más conocimiento científico. Yo ya probé la asignatura con la profesora que me tocó, que es la primera de la que te he hablado, pero me voy a matricular con la otra profesora, porque yo tengo mucha curiosidad de saber el conocimiento real de lo que me he perdido. No sé lo que la hace diferente, pero creo que es algo que va más allá. Sus propias características a la hora de enseñar”.

La **metodología empleada** es un aspecto crucial en las decisiones tomadas por los alumnos con un 22'03%. Mencionan aspectos como:

“Crea muchos debates”; “Me gustaban los debates que se realizaban en clases de cada tema concreto”; “Me gustó la metodología aplicada, era una metodología totalmente dinámica y práctica”; “Sus metodologías eran aulas expositivas con diapositivas y en cada tema presentado, un práctica, desde el primer momento. Su forma de enseñar era lo mejor de él”; “Cómo dirigía las clases, a través de juegos”; “Queda fuera y dentro de la facultad y tiene con nosotros un grupo de Facebook y de whatsapp. Hacíamos muchos trabajos por Facebook y nos pedía que lo utilizáramos como una herramienta profesional. Su manera de trabajar me parecía diferente a la del resto”; “Hacer analogías con situaciones que ocurren día a día, y hacer bastantes ejercicios en el aula, para poder llevar la materia más preparada. Me gusta que se tome tiempo en que podamos realizar las tareas”; “Traían aplicaciones para enseñarte cómo funcionaban las cosas y lo que estaba siendo desarrollado en el aula. No te dabas cuenta de que estabas aprendiendo”; “Eran profesores divertidos que no se manifestaban como pesados. Sus clases no parecían clases”; “La profesora de dirección que es la misma profesora de postproducción (ella trabaja mucho tiempo sobre una misma área). Repetía una y otra vez las cosas, cuando ibas al examen sabías la mitad del contenido sin estudiar. Yo sentía que aprendía de verdad”; “Utilizan mucho las nuevas tecnologías para enseñar”; “Tiene métodos para exponer en los que vincula con series actuales y eso me gusta mucho”; “Consiguió, como decirlo, sintetizar lo más importante de nuestra carrera, en una asignatura y además, optativa”; “Que además de ser exigentes a la hora de enseñar (no de evaluar), ofreciéndonos ejercicios que nos obligaran a pensar y a descolocarnos de razonamientos lógicos”; “Utiliza el refuerzo positivo a la hora de corregir tus trabajos o prácticas”; “Generaba mucha participación en las aulas”.

La **relación didáctica** que se genera en las interacciones entre docentes y alumnos es el tercer aspecto más destacado. Algún ejemplo es:

“Siempre están dispuestos a ayudar a los alumnos. Mi relación con él, hace que estudiar me resulte más fácil”; “Además, la relación con los alumnos es buena, es buen amigo. Si dudo de algo, tengo claro que no me va a increpar por comentárselo. Y eso me da seguridad en mí mismo y hace que saque mejores notas”; “Es una persona que nos escucha y modifica el temario si es necesario. Hace que las clases sean un espacio de trabajo sin barreras. Me alivia saber que está ahí y que es él y no otro”; “Es una persona que es muy amiga de sus estudiantes y además, se esfuerza mucho con nosotros para que aprendamos”; “Está descorsetado, su forma de relacionarse conmigo hace que quiera saber más sobre su materia”; “Él no es un profesor que está distante y que sólo trae contenido. Su manera de dar clase es buena, pero su manera de intentar conocernos es mejor”; “Es un profesor bastante atípico, es muy divertido y conecta bien con todos los estudiantes”; “Creo que al comportarse así con nosotros, creó una base de confianza y da mucha libertad dentro del aula, hace que aprenda mejor”; “Me gustó que dejara claro que todos los alumnos

El componente interactivo en la docencia universitaria

y profesores en un futuro nos necesitaremos y que por eso, debemos de cuidarnos”; “Me gustan especialmente los profesores que hablan conmigo en igualdad de condiciones y ella lo hace”; “Con el profesor de primero que te dije, me gusta el cariño con el que nos trata, la forma tan cercana de tratar temas complicados”; “Su relación con alumnos es muy cómoda, te facilita la conversación”; “Ya que para mí es muy importante que te escuchen y te comprendan. Si creo en quien me está enseñando, aprendo mejor”; “Son muy tus padres, en el sentido de que te dice las cosas, te las explican pero, a la vez, te lanzan las picadas. En plan, faltas a clase y te dicen “¿no vienes a clase? pues ya las pagarás”. Son cositas que el resto pasan. Y estos como que te hacen decir, jopé, están preocupados por ti, están encima de ti y son realmente personas que vas a clase y te gusta la clase y aprendes, porque hacen que estés...que tengas que llevar todo al día y llegas al examen y no te cuesta casi nada aprobar”.

En cuarto lugar los **aspectos generales de la didáctica**. En este bloque mencionan aspectos como:

“Tiene muy buena forma de enseñar”; “Aprendo”; “Enseña bien”; “Una buena didáctica”; “Una didáctica muy particular”; “La cuestión didáctica, que es un punto muy importante. Si tú sabes mucho de un área, pero no lo sabes transmitir, entonces tenemos un problema”; “Cómo hizo que yo aprendiese”.

El **bagaje profesional y experiencial** que los docentes puedan demostrar ante sus alumnos es con un 7’89% una muestra de calidad para estos. Lo identifican en comportamientos como:

“Cada vez que da una clase te das cuentas de todo el bagaje que está detrás”; “Su experiencia internacional que tenía”; “El nivel científico de cada uno de ellos”; “Yo creo que es un profesor que comparte su formación. Es una persona única dentro del departamento. El resto de profesores son sociólogos, ellos no son museólogos y ellos aún tienen que descubrir otras áreas para poder descubrirla, ya que aún no está categorizada como ciencia. Él es interesante por su historia de vida”; “Es una persona cualificada, creo que no tuvo una vida fácil y aquí está”; “Se le murió la mujer, y al día siguiente estaba aquí. No me caía bien antes, pero eso me hizo ver que tipo de profesional era. Me dio una lección de humildad”; “Me gusta un perfil de profesor consagrado”; “Tiene mucho recorrido en la vida”; “Es una persona que sabe transformar la situación con la que vas a trabajar con la situación que estás viviendo. Cada persona debe de ser preparada para trabajar de acuerdo con la realidad y ella las conoce todas”; “Su trayectoria laboral favoreció que sus lecciones estuvieran acompañadas de pragmatismo”.

Otro de los aspectos determinantes del proceso educativo es la **evaluación**. Cómo llevan a cabo este proceso y los medios que implican en él los docentes son claves para definir

a un buen profesor. Como última característica de este bloque, los alumnos hacen referencia al **ambiente didáctico** generado en la vida universitaria. En relación ponen ejemplos como:

“Su evaluación también fue a partir de un proyecto en el cual hizo imaginar que tú estabas en una empresa real y tenías que dar alguna clase”; “Tenía un buen sistema de evaluación en el que no había pruebas y analizaba tu valía mediante un proyecto”; “Las pruebas de evaluación son justas”; “Y la forma de evaluar, se correspondía con lo aprendido en el aula. Por ejemplo, él da todo del temario y después solicitar cuatro narraciones diferentes en la realización del examen. Sin embargo, lo que quiere ver es que tu controles la materia. Después, él te pide que escojas una para que sea tu evaluación final”; “De la otra profesora, me gusta que hace la evaluación como dice a principio de curso”; “Relación del contenido del examen y la materia impartida a lo largo del curso”; “Cómo te explicaba tu nota después de la primera prueba”; “Yo notaba que esa manera de examinarme era para aprender realmente”; “No me sentía cuestionado, solo evaluado”.

En el segundo bloque, **características personales**, encontramos una gran amalgama de aspectos que los alumnos tienen en cuenta. No entraremos a analizar todos estos aspectos, pero aportaremos algunos ejemplos de las respuestas más relevantes. Un 86% de los alumnos valoran la preocupación y el compromiso que estos docentes muestran con ellos y con la asignatura impartida. Algunas citas al respecto:

“No eran profesores de la casa, por lo tanto su compromiso no era el mismo. Sin embargo C., estaba allí para nosotros y se veía una preocupación real en nuestro aprendizaje”; “Preocupación por todo el proceso de enseñanza y también al margen de esto”; “El primero se preocupa mucho por los estudiantes, sabe lo que es estar en nuestro lugar, complementa muy bien su lado humano con el profesional. Es una persona comprometida”; “Ellos hacían lo contrario que muchos profesores de la escuela básica, eran bien interesantes. Siempre salían de la palestra, miraban para la gente, se preocupaban de que nos enteráramos”; “Digamos que el compromiso es una parte fundamental de lo que me gusta de ella y también el compromiso de ellos hacia la asignatura y hacia los alumnos”; “Se preocupa de que no llevemos muchos exámenes en la misma semana o que no se nos junten muchos trabajos”; “Se preocupaba por cuidar al resto de compañeros. Por ejemplo, de que intentásemos ver las cosas positivas de cada asignatura”.

La figura del docente como ejemplo de inspiración es reconfortante para sus alumnos. Ellos encuentran en estos docentes:

“Además, en su forma de relatar su experiencia de vida, nos inspira y hace que lleguemos a imaginarnos futuras rutas profesionales”; “El profesor B. es muy inspirador, ya que superó muchas dificultades para llegar a donde está a día de hoy”; “En general, diría que son profesores que

El componente interactivo en la docencia universitaria

hicieron que me interesara por el área de investigación y que mejorase. Son personas que inspiran”; “Es muy inspiradora, siempre nos pone ejemplos de gente que llegó lejos sin mucho”; “La verdad es que los tres son personas que generaron en mi vida un impacto grande, y con los que espero seguir teniendo relación. Me inspiraron a ser mejor persona”; “La verdad es que ellos han sido una fuente de inspiración para mí, son modelos a seguir...”

En tercer lugar, con un 8’03% hablamos de la percepción de ser una **persona inteligente**. Los alumnos valoran una figura de dominio intelectual. Definen esta competencia en diferentes términos como:

“Lo considero una persona intelectual, sabe lo que da, sabe cómo enseñar y sabe ser”; “Me impresiona, porque cuando está en la palestra dando clases yo no veo que es muy buena investigadora, profesora, yo me doy cuenta que delante de mí tengo un genio”; “Destaca por su nivel de conocimiento”; “El primero, es un tío que es consciente de lo que sabe”; “De la asignatura de zoología, la profesora sabe lo que hace (ya vi muchos que no saben de qué hablan)”; “Es una persona que está muy capacitada para el puesto de profesor, él sabe y enseña bien”; “Él dice frases que me llevan a darme cuenta de que es una persona inteligente”; “Cuando le hacemos una pregunta su respuesta siempre es rápida”; “Es una persona muy preparada, que aproxima teoría y práctica”; “Tal vez, lo que más me impresiona es como saben pasar los contenidos. Son personas muy listas”; “Son personas muy inteligentes y que en vez de encerrarte te dan muchas oportunidades, te hacen sentirte libre, que realmente estás haciendo tu propio itinerario. Son más que aplicados, son listos”; “Es muy listo”.

La **comunicación y la cercanía** en cuestiones académicas es un vínculo imprescindible. Por lo tanto, los docentes considerados más accesibles para sus alumnos son de los mejores valorados.

“El primero es muy comprensivo con la gente, para ponerte un ejemplo, si las personas no podemos tener una cita ese día, siempre marca otra. Es una persona muy accesible”; “Siempre me han llamado mucho la atención los profesores que son próximos y él es una persona con la que se puede hablar fácilmente”; “Es una persona muy presente”; “Siempre presenta mucha disponibilidad por si tú lo necesitas para cualquier cosa. Es fácil trabajar así, no pone barreras”; “Siempre presenta mucha disponibilidad por si tú lo necesitas para cualquier cosa. Me hace sentirme con posibilidades de charlas con él”; “Es un hombre disponible, dispuesto a resolver dudas”; “Su cercanía y accesibilidad para con los alumnos dentro y fuera de las sesiones”.

Un 6’64% definen un conjunto de **valores esenciales** en un docente en la característica “ser persona”. Esta la definen como:

El componente interactivo en la docencia universitaria

“La verdad es que no sé definirlo muy bien. El caso es que delante de mí veo a una buena persona. Alguien que quiere ayudarme y que para ello, pasa por un grado alto de exigencia”; “Es una persona que hace que es del montón cuando, en realidad, es alguien con muchos títulos. Creo que tiene los pies en la tierra, es una buena persona”; “Es alguien que me calma y me hace sentir especial. Es una persona implicada con todos y con todo. Es una persona tan completa que, en resumen, es buena persona”; “Es alguien que nunca se mete en conflictos y, si los ve, trata de resolverlos. Es una buena persona”.

En sexto lugar observan en estas personas la capacidad de **empatizar y ser atento**.

“Sabe lo que es estar en nuestro lugar, complementa muy bien el aula entre la teoría y la práctica y sabe muy bien la materia”; “Mi orientador tiene mucha capacidad de entender nuestra dificultad y cómo me conoce, también los problemas que no son tan generales, pero que yo sí que tengo”; “Y era capaz de empatizar con personas muy diferentes dentro de la propia aula”; “Además, es una persona que empatiza muy bien con el alumnado. Él sabe lo que es venir desde muy lejos a esta Universidad”; “Empatiza mucho con las personas que están a su alrededor”.

Por último, señalar que dentro de otras muchas características mencionan la *rigurosidad, la humildad, dedicación, orientación profesional* entre otras.

En relación con **el dominio del contenido**, el bloque menos valorado, mencionan dos aspectos cruciales.

La **calidad y cantidad del contenido**:

“Un diálogo con un alto nivel de abstracción. Son profesores pedagógicos y se preocupan por mantener y aumentar el nivel de los alumnos. Lo que enseñan es muy bueno”; “Yo no sé de dónde sacan los contenidos, porque busco en internet constantemente y no encuentro cosas tan buenas”; “Ella consigue darme información rápido y buena”; “No hace muchos ejercicios, pero los que hacemos son muy fuertes e intensos. Por lo tanto, el contenido es súper valioso”; “El dossier está muy bien”.

Que los docentes presenten entre sus contenidos un **repertorio actualizado**:

“Trabajamos temas bastantes actualizados”; “Actualizando temas que nos gustan y que entran dentro de lo que debemos de aprender”; “Adornan el temario con experiencias externas a América. Está claro que el crecimiento de un país reside en su visión amplia del mundo. Lo que me gusta es que él lo lleva a este contexto y actualiza los datos constantemente”; “Comparado con otros profesores, él siempre intenta estar en la cresta de la hora. Es un profesor moderno y su contenido es lo mejor”.

Resultados por áreas científicas:

Si los datos anteriores los desagregamos por áreas científicas, nos encontramos con los siguientes datos:



El componente interactivo en la docencia universitaria

Tabla 2.16

Percepción de las mejores características de los docentes brasileños por áreas.

BRASIL						
Respuesta	Características Genéricas	Porcentajes de ciencias sociales:	Porcentajes de ingeniería:	Porcentajes de artes y humanidades:	Porcentaje de ciencias:	Porcentaje de ciencias salud
Sí, podría seleccionar a tres. 1. Ciencias sociales: 100% 2. Ingeniería: 70% 3. Artes y humanidades: 100% 4. Ciencias: 100% 5. Ciencias de la salud: 100%	1º Características didácticas - Ciencias sociales: 50'6% - Ingeniería: 52'2% - Artes y humanidades: 54,2% - Ciencias: 43,2% - Ciencias de la salud: 40%	1º Características de la didáctica del docente. 18'2%	1º Características de la didáctica del docente 25%	1º Aspectos didácticos generales 15'3%	1º Características de la didáctica del docente 65'8%	1º Características de la didáctica del docente 45%
		2º Metodología del docente. 15'5%	2º Metodología del docente 9'1%	2º Metodología del docente 11'1%	2º Metodología del docente 13'2%	2º Relación 40%
		3º Aspectos didácticos generales. 7'8%	3º Aspectos didácticos generales 6'8%	3º Bagaje experiencial y profesional 9'7%	3º bagaje experiencial y profesional 10'5%	3º Evaluación 10%
		4º Bagaje experiencial y profesional. 5'2%	4º Relación 4'5% Evaluación 4'5%	4º Relación 8'3%	4º Relación 7'9%	4º Ambiente 2'5%
		5º Evaluación. 2'6%	5º bagaje experimental y profesional 2'3%	5º Evaluación 5'6%	5º Aspectos didácticos generales 2'6%	5º bagaje experimental y profesional 2'5%
		6º Relación. 1'3%		6º Características de la didáctica del docente 4'2%		
				7º Ambiente enriquecedor 1'4%		
		1º Preocupación y compromiso. 6'5%	1º Preocupación y compromiso 6'8%	1º Dedicado 6'9% Atento 6'9%	1º Preocupación y compromiso 11'9%	1º Inteligencia 12'5%
		2º Riguroso 5'2% Persona 5'2%	2º dinámico 4'5% Persona 4'5% Respetuoso 4'5% Buena voluntad 4'5%	2º Responsable 5'6%	2º Accesible 9'5% Motivador 9'5% Inteligente 9'5% Orientador 9'5%	2º Empatía 8'9%
		2º Características personales - Ciencias sociales: 39'0% - Ingeniería: 41% - Artes y humanidades: 44,4% - Ciencias: 47,7%				

El componente interactivo en la docencia universitaria

- Ciencias de la salud: 56%	4° Atento 3'9%	3° Puntual 2'3% Accesible 2'3% Atento 2'3% Empatiza 2'3% Justo 2'3% Experto 2'3% Motivador 2'3%	3° Accesible 4'1% Persona 4'1%	3° Respetuoso 7'1% Desafiador 7'1% Experto 7'1%	3° Desafiador 7'1% Accesible 7'1% Motivador 7'1% Orientador Profesional 7'1%
	Porcentajes de ciencias sociales:	Porcentajes de ingeniería:	Porcentajes de artes y humanidades:	Porcentaje de ciencias:	Porcentaje de ciencias salud
	4° Paciente 2'6% Dinámico 2'6% Experto 2'6% Dedicado 2'6%		4° Libertad 2'8% Puntual y organizado 2'8% Comprometido y preocupado 2'8%	4° Empatiza 4'8% Inspirador 4'8% Responsable 4'8% Da libertad 4'8%	4° Buena voluntad 5'4% Da libertad 5'4%
	5° Responsable 1'3% Inspirador 1'3% Inteligente 1'3% Desafiador 1'3% Motivador 1'3% Accesible 1'3%		5° Riguroso 1'4% buena voluntad 1'4% Justo 1'4% Empatiza 1'4% Desafiador 1'4% Inteligente 1'4%	5° Dinámico 2'4% Persona 2'4% Buena voluntad 2'4% Justo 2'4%	5° Dinámico 3'6% Experto 3'6% Respetuoso 3'6% Humildad 3'6% Inspirador 3'6% Persona 3'6% Puntual 3'6% Dedicado 3'6%
					6° Paciente 1'8% Comprensivo 1'8% Rígido 1'8% Justo 1'8%
3° Características del contenido - Ciencias sociales: 10'4% - Ingeniería: 6,8% - Artes y humanidades: 1'4% - Ciencias: 9,1% - Ciencias de la salud: 4%	1° Calidad y proporción de cantidad del contenido 5'2%	1° Calidad y proporción de cantidad del contenido 6'8%	1° Contenidos actualizado 1'4%	1° Contenido actualizado 75%	1° Calidad y proporción de cantidad del contenido 100%
	2° contenido real 2'6%			2° Calidad y proporción de cantidad del contenido 25%	
	3° Contenido actualizado 2'6%				
	1° Características didácticas 33,4%	1° Falta de excelencia didáctica 3'3%			

El componente interactivo en la docencia universitaria

<p>No podría seleccionar tres profesores.</p> <p>1. Ingeniería: 30%</p> <p><i>Nota:</i> La fuente de esta tabla es de elaboración propia. (2015).</p>		2º Características personales de los alumnos 66.6%	1º Falta de recorrido en la titulación. 6'6%		



Análisis cualitativo de Brasil:

Esta tabla 2.16 que acabamos de ver es compleja, y en ellas están incluidas todas las áreas. Si el lector lo considera oportuno, puede observar las redes de la investigación. Allí se encontrarán con una tabla para cada área examinada.

Como puede constatarse en la tabla, los estudiantes de ciencias sociales, ingeniería y artes y humanidades explicitaron las características de los tres mejores profesores de la titulación y en las citadas áreas, las más citadas son las didácticas, con un porcentaje respectivo de 50'6%, 52'2% y 54,2%. Le siguen de cerca las características personales, con un porcentaje correlativo de 39'0%, 41%, y 44,4%. En último lugar, mencionan características vinculadas con el contenido de la docencia, con un porcentaje de 10'4%, 6,8% y 1'4%. Además, se observa que los estudiantes de artes y humanidades, son los que más seleccionan aspectos didácticos. También nos encontramos con que las aportaciones más altas vinculadas con el contenido de la didáctica se encuentran en el área de ciencias sociales. Por otro lado, observamos que los alumnos de ciencias y de ciencias de la salud, lo que más valoran son características personales, con un porcentaje de 47,7% y 56%. Observamos que los alumnos de ciencias de la salud son los que más destacan ese aspecto de todas las áreas. Las características más citadas, en segundo lugar, están relacionadas con aspectos didácticos. Con porcentajes de 43,2% y 40%. El último aspecto mencionado está relacionado con el contenido de la didáctica, con un porcentaje de 9,1% y 4%.

Hasta ahora, hemos analizado el plano macro mencionando si destacan más aspectos didácticos, personales o de contenido. Pero dentro de estas tres categorías, también seleccionaron los aspectos concretos que querían destacar.

Comenzando por la titulación de ciencias sociales, podemos ver que los aspectos más mencionados a nivel didáctico, han sido características didácticas del docente (18'2%), la metodología que el docente utiliza (15'5%),

aspectos didácticos generales (7'8%), que los docentes tuvieran un recorrido experiencial y/o profesional (5'2%), aspectos vinculados con la evaluación (2'6%) y cuestiones que influyen en la relación didáctica (1,3%). Entrando en profundidad en el apartado de características personales, nos encontramos con que los alumnos de ciencias sociales buscan profesores preocupados y comprometidos (6,5%), que sean rigurosos y que sean personas (con un 5,2% cada una), que sean atentos (3,9%), con paciencia, expertos, dinámicos, expertos y dedicados (con un porcentaje de un 2,6% en cada mención); y por último, que sean responsables, inspiradores, inteligentes, desafiantes, motivadores y accesibles (con un porcentaje de un 1,3% para cada adjetivo respectivamente). Si nos adentramos en los aspectos de contenido, nos damos cuenta de que estos estudiantes buscan que la calidad y que la proporción de contenido sea la adecuada (5,2%), que sea real (2,6%) y que esté actualizado (5,2%).

Los alumnos de ingeniería destacan dentro del ámbito didáctico, la importancia de unas buenas características didácticas del docente (25%), a esto le sigue la buena valoración de la metodología docente (9,1%), aspectos didácticos generales (6,6%), una relación didáctica positiva y una evaluación estudiada (con un 4,5% en cada aspecto), y que los docentes posean un bagaje de vida y/o profesional (con un 2,3%). En las características personales de sus docentes, valoran las personas preocupadas y comprometidas (6,6%); que sean dinámicas, personas, respetuosas y con buena voluntad (con un 4,5% respectivamente); y que procuren ser puntuales, accesibles, atentos, que busquen empatizar, justos, expertos, y motivadores (2,3%). A nivel de aspectos curriculares buscan la calidad y la proporción adecuada de contenidos. Los alumnos de ingeniería son los únicos de la muestra que no son capaces de encontrar tres o más características positivas en sus docentes, lo que nos lleva a preguntarnos qué es lo que les lleva a esta situación. Por un lado, lo justifican explicitando que en su titulación son pocos los docentes que pueden considerarse buenos y que, por lo tanto, solo pueden hablar de uno o de dos profesores. Esta situación la hemos denominado falta de excelencia didáctica (con 3,3%) y se une a la de otros que comentan que llevan poco en la titulación y que les faltan dos años para terminarla, que es posible que en este

tiempo las cosas varíen, motivo por el cual, a la hora de respondernos solo pueden mencionar a uno o a dos. A este aspecto lo hemos denominado, falta de recorrido de la titulación, con un 6,6%.

Los alumnos de artes y humanidades dentro del ámbito didáctico destacaron aspectos didácticos generales con un 15,3%, que el docente tuviese una buena metodología docente (11,1%), que tuviese un bagaje experiencial y/o profesional (9,7%). Valoran positivamente la búsqueda de una buena relación didáctica (8,3%), una evaluación estudiada (5,6%), que el docente posea buenas características didácticas (4,2%) y que se cree un ambiente enriquecedor (1,4%). Los estudiantes destacaron los siguientes aspectos a nivel personal. Valoran con la puntuación más alta al profesor que sea atento y dedicado (6,9%), que sea responsable (5,6%), y accesible y persona (4,1%). También consideran un aspecto muy importante que el docente de libertad (2,8%), sea puntual y organizado (2,8%) y esté comprometido y preocupado (2,8%). Por último, mencionan características que también son importantes para ellos, como que sean rigurosos, con buena voluntad, empáticos, justos, con empatía, desafiadores e inteligentes, con un 1,4% cada uno de los aspectos mencionados. A nivel curricular, la única mención que hacen los alumnos de artes, es que el contenido esté actualizado (1,4%).

Para los alumnos de ciencias, los aspectos didácticos más destacados son que las características propias de los docentes con un porcentaje muy elevado (65,8%). A esto le sigue, la metodología del docente (13,2%), que posean un bagaje experiencial y/o profesional (10,5%), aspectos relacionales (7,9%) y aspectos generales (2,6%). En lo relacionado a las características personales, aparece de nuevo en primer lugar que sean profesores preocupados y comprometidos (11,9%); que sean accesible, motivadores, inteligentes, y orientadores, con un 9,5% cada uno de ellos. Destacaron el valor que para ellos/as tenía el tener ante sí docentes respetuosos, desafiadores y expertos (7,1% respectivamente). Valoran que empaticen, que inspiren, que sean responsables, y que den libertad (con un 4,8% para cada valor). Por último, mencionan cuestiones relacionadas con ser personas, ser dinámicos, tener buena voluntad y ser justo (con un 2,4% para cada aspecto). A nivel curricular,

a un 75% le interesa que el contenido esté actualizado y un 25% que tenga una buena proporción de calidad y cantidad.

Para los alumnos de ciencias de la salud, los aspectos didácticos que mencionaron fueron las características de los docentes (45%), la relación didáctica (40%), la evaluación (10%), el ambiente (2,5%) y el bagaje experiencial y profesional (2,5%). En relación a las características personales, primó la inteligencia (12,5%), tener empatía (8,9%); ser desafiador, accesible, motivados y orientador profesional, cada una de ellas con un 7,1%. También, hablan de un profesor con buena voluntad y que de libertad, con 5,4% para cada aspecto. Docentes que sean dinámicos, expertos, respetuosos, humildes, inspiradores, personas, puntuales y dedicados, con un 3,6% para cada mención. Y por último, personas pacientes, comprensivas, rígidas y justas con un 1,8%. En el ámbito de contenido curricular, el único aspecto que destaca es el de la cantidad y calidad de contenido con un 100% de las aportaciones.

Comentario en profundidad:

Un análisis genérico de todos estos datos, nos lleva a darnos cuenta de cuáles son los puntos en común de las diferentes áreas y cuáles son los de divergencia, ofreciéndonos la oportunidad de llegar a preguntas concretas, cómo qué aspectos se valoran más dependiendo del área de origen del estudiante. Comenzando el análisis desde el plano de cuestiones didácticas, observamos que para cuatro de las cinco áreas de conocimiento, el aspecto más valorado son las características de los docentes, exceptuando en artes y humanidades que destacan aspectos generales básicos. La cuestión a plantearnos es, ¿será que los estudiantes de artes entrevistados consideran que es importante el ámbito didáctico, pero que no les resulta posible discriminar con detalle aquellos aspectos que hacen que esto destaque?

El segundo aspecto destacado es la metodología que utiliza el docente, todas las áreas de conocimiento lo sitúan en segundo lugar, exceptuando ciencias de la salud, que señalan la relación didáctica como más importante para ellos.

Parece que los estudiantes de ciencias de la salud priman una buena relación frente a la metodología del docente.

Hasta este momento, nos hemos encontrado con que los aspectos señalados eran el mismo para la gran mayoría de las áreas de conocimiento. A partir de la tercera cuestión descrita, nos vamos a encontrar bastante más heterogeneidad en las respuestas. Los estudiantes de artes y humanidades, y de ciencias, considera fundamental que el docente tenga un bagaje experimental y/o profesional que respalde y enriquezca la docencia. En algún momento de nuestras vidas, todos hemos querido tener enfrente un profesor que pueda hablar en primera persona; que haya pasado por vicisitudes profesionales, las haya superado y sepa sacar rendimiento a su experiencia en el aula; que haya conocido diferentes maneras de ser y enseñar; ...pero que ésta cualidad ocupe solo el tercer lugar de las cualidades didácticas resulta bastante sorprendente por el grado de reflexión al que han conseguido llegar. Sin embargo, los estudiantes de ingeniería y ciencias sociales nos hablan de aspectos generales. Puede que tengan claro que las características y las metodología del docente son fundamentales pero que, después, todo se diluye un poco y aparecen cuestiones vinculadas a la dicotomía de buena o mala didáctica. Por último, para los alumnos de ciencias de la salud el tercer lugar lo ocupa la evaluación que exigen sea adecuada a lo que se ha enseñado así como a la metodología utilizada y a los contenidos trabajados,.. Después de que estos estudiantes nos hablasen de la importancia de las características y de la relación con los docentes, parece que destacan una cuestión de equilibrio entre ellos y el profesor, poder constatar que esas características y la relación con el docente, no comprometen el mecanismo de evaluación. En cuarto lugar, los alumnos de ciencias, artes y humanidades e ingeniería seleccionaron la relación que se establecía a través de la docencia, aunque en el caso de ingeniería también valoraron de la misma manera que la evaluación se adecuara a los parámetros pactados. Los alumnos de ciencias sociales, destacan el bagaje experiencial y/o profesional y los alumnos de ciencias de la salud, seleccionaron la importancia de un ambiente enriquecedor.

Las últimas aportaciones de ciencias sociales dejan en quinto lugar la evaluación y en sexto la relación. No deja de llamar la atención, que lo último que destaquen los alumnos de ciencias sociales sea la relación profesor-alumno. Esto puede ser un indicador de que las interacciones no son lo esperado. Los comentarios de ingeniería y de ciencias de la salud, dejan en último lugar el bagaje experimental y/o profesional. Puede que para ellos no importe tanto si el docente ha trabajado antes o si ha tenido una vida que pueda enriquecer la dinámica del aula. Lo último comentado por los alumnos de ciencias, han sido los aspectos generales, lo que lleva a plantearnos que tal vez no sean capaces de entrar a considerar aspectos más concretos. Los alumnos de artes y humanidades mencionaron como últimos aspectos las características del docente y el ambiente enriquecedor. Desde el prisma de las cuestiones personales, los resultados dejan claro qué perfil de docente sobresale en cada área, a qué adjetivos vinculan las cualidades del docente ideal. Para los alumnos de ciencias sociales y jurídicas, lo más importante es que sea una persona comprometida y preocupada, rigurosa, que sea persona, atento, paciente, dinámico, experto, dedicado, responsable, inspirador, inteligente, desafiador, motivador y accesible. Para ciencias de la salud, lo más valorado es la inteligencia. En las áreas de ciencias experimentales y artes buscan un profesor motivador. Y para terminar, en ingeniería buscan a alguien dinámico.

El último bloque, del que debiéramos hablar es el vinculado con el contenido curricular. Se puede observar que sólo las áreas de ingeniería y de ciencias sociales hacen menciones sobre el contenido. Lo cual nos lleva a plantearnos qué pasó con el resto de titulaciones para que no lo tengan en cuenta, ¿son áreas en la que se prioriza la forma de enseñar y de ser mientras que el contenido se relega a un segundo plano? ¿O será que el contenido puede encontrarse fácilmente en la red (o en otros medios) y eso le resta valor como atributo del buen docente?

Resultados de áreas de España:

El componente interactivo en la docencia universitaria

Tabla 2.17.						
Percepción de las mejores características de los docentes españoles por áreas.						
ESPAÑA						
Respuesta	Características Genéricas	Porcentajes de ciencias sociales:	Porcentajes de ingeniería:	Porcentajes de artes y humanidades:	Porcentaje de ciencias:	Porcentaje de ciencias salud
<p>Si, podría seleccionar a tres.</p> <p>1. Ciencias sociales: 100%</p> <p>2. Ingeniería: 100%</p> <p>3. Artes y humanidades: 100%</p> <p>4. Ciencias: 100%</p> <p>5. Ciencias de la salud: 100%</p>	<p>1º Características didácticas</p> <p>- Ciencias sociales: 29'11%</p> <p>- Ingeniería: 20'93%</p> <p>- Artes y humanidades: 41'66%</p> <p>- Ciencias: 61'97%</p> <p>- Ciencias de la salud: 52'34%</p>	<p>1º Características de la didáctica del docente. 11'39%</p> <p>2º Metodología del docente. 10'12%</p> <p>3º Aspectos didácticos generales. 3'79%</p> <p>4º Bagaje experiencial y profesional. 2'53%</p> <p>5º Relación. 1'26%</p>	<p>1º Bagaje experiencial y profesional 6'20%</p> <p>Características de la didáctica del docente 6'20%</p> <p>2º Metodología del docente 4'65%</p> <p>Evaluación 4'65%</p> <p>3º Aspectos didácticos generales 3'10%</p> <p>4º Características de la didáctica del docente 1'55%</p> <p>5º Relación 0'75%</p>	<p>1º Relación 16'66%</p> <p>2º Aspectos didácticos generales 9'25%</p> <p>3º Metodología del docente 7'40%</p> <p>4º Características de la didáctica del docente 4'62%</p> <p>5º Ambiente enriquecedor 2'77%</p> <p>6º Bagaje experiencial y profesional 0'92%</p>	<p>1º Características de la didáctica del docente 34'89%</p> <p>2º Relación 11'97%</p> <p>3º Metodología del docente 10'41%</p> <p>bagaje experiencial y profesional 10'41%</p> <p>4º Aspectos didácticos generales 3'90%</p> <p>5º Aspectos didácticos generales 1'04%</p> <p>Evaluación 1'04%</p>	<p>1º Características de la didáctica del docente 21'87%</p> <p>2º Metodología 13'28%</p> <p>3º bagaje experiencial y profesional 4'68%</p> <p>4º Aspectos didácticos generales 3'90%</p> <p>5º Evaluación 3'12%</p> <p>Ambiente 3'12%</p> <p>6º Relación 2'34%</p>

El componente interactivo en la docencia universitaria

2° Características personales - Ciencias sociales: 63'29% - Ingeniería: 72'86% - Artes y humanidades: 41'37% - Ciencias: 36'45% - Ciencias de la salud: 37'5%	1° Inspirador 12'65%	1° Accesible 16'27%	1° Libertad 6'48% Preocupación y compromiso 6'48%	1° Preocupación y compromiso 4'68%	1° Buena voluntad 7'81%
	2° Persona 7'59%	2° Preocupación y compromiso 7'75% Experto 7'75%	2° Atento 4'62% Empatía 4'62% Inspirador 4'62%	2° Empatía 3'64% Motivador 3'64%	2° Inteligente 3'90% Experto 3'90% Persona 3'90%
	3° Dinámico 6'32% Inteligente 6'32%	3° Inteligente 6'97%	3° Orientador profesional 3'70%	3° Riguroso 3'12%	3° Desafiador 2'34% Riguroso 2'34% Dedicado 2'34%
	4° Puntual y organizado 4'43%	4° Empatiza 5'42% Riguroso 5'42%	4° Responsable 1'85% Justo 1'85% Respetuoso 1'85% Creativo 1'85% Persona 1'85%	4° Inteligente 2'60% Atento 2'60% Inspirador 2'60%	4° Empatía 1'56% Compromiso y preocupación 1'56% Respetuoso 1'56% Atento 1'56% Humilde 1'56% Creativo 1'56%
	5° Riguroso 3'16% Atento 3'16% Motivador 3'16%	5° Atento 3'87% Motivador 3'87%	5° Dedicado 0'92% Accesible 0'92% Riguroso y buena voluntad 0'92%	5° Dinámico 2'08%	5° Responsable 0'78% Justo 0'78%
	6° Preocupación y compromiso 2'53% Desafiador 2'53% Empatía 2'53%	6° Dinámico 3'10%		6° Accesible 1'56% Persona 1'56% Libertad 1'56% Orientador profesional 1'56%	
	7° Accesible 1'89% Constante y determinado 1'89%	7° Persona 2'55% Respetuoso 2'55% Buena voluntad 2'55% Libertad 2'55% Responsable 2'55% Creativo 2'55% Desafiador 2'55%		7° Creativo 1'04% Humildad 1'04% Respetuoso 1'04% Dedicado 1'04%	

El componente interactivo en la docencia universitaria

	3º Características del contenido - Ciencias sociales: 7'59% - Ingeniería: 6'20% - Artes y humanidades: 12'96% - Ciencias: 1'04% - Ciencias de la salud: 10'15%	8º Respetuoso 1'26% Experto 1'26% Dedicado 1'26% Creativo 1'26% Orientador profesional 1'26%	Inspirador Dedicado		8º Justo 0'52% Responsable 0'52%	
		9º Empatía 0'63% 1º Calidad y proporción de cantidad del contenido 6'32%	1º Calidad y proporción de cantidad del contenido 4'65% 2º Contenido actualizado 1'55%	1º Contenidos actualizado 12'96%	1º Contenido actualizado 1'04%	1º Calidad y proporción de cantidad del contenido 9'37% 2º Responsable 0'78%
		2º Contenido actualizado 1'26%				
	2º Características personales de los alumnos 66,6%		1º Falta de recorrido en la titulación. 6'6%			
Nota: La fuente de esta tabla es de elaboración propia. (2015).						

Análisis cualitativo de España:

En la tabla anterior, realizamos un análisis de las características que influyen en la definición de un buen docente por áreas científicas, es decir las diferencias y similitudes que existen a la hora de analizar a los docentes dependiendo del área de conocimiento en la que nos situemos.

En primer lugar, podemos observar como para los alumnos de ciencias experimentales (61'97%), ciencias de la salud (52'34%) y artes y humanidades (41'66%) priman las características didácticas de los docentes. En cuanto a los alumnos de ingeniería (72'86%) y ciencias sociales (63'29%), valoran en mayor medida los aspectos personales. En todos los casos, se le da un valor menor a las características de contenido siendo los alumnos de artes y humanidades (12'96%), los que más los valoran seguidos de ciencias de la salud (10'15%), ciencias sociales (7'59%), ingeniería (6'20%) y ciencias experimentales (1'04%).

Las características de la didáctica del docente, es uno de los aspectos más valorado por todas las áreas. Para ciencias experimentales, ciencias de salud, ciencias sociales e ingeniería es la característica más nombrada. Sin embargo, en el caso de artes y humanidades no se le da un peso tan importante, 4'62%. Estos consideran que el aspecto más importante en sus docentes es la relación didáctica, no solo la que mantienen con ellos, sino la que los docentes les permiten tener. En el caso de ingeniería, tenemos que señalar que en primer lugar también posicionan el bagaje experiencial y profesional de sus docentes. Otra de las características más destacadas es el uso de una buena metodología en el aula. Los porcentajes giran en torno al 10% exceptuando el área de ingeniería que solo lo nombran en un 4%.

Cuando hablamos de características personales, la concreción de las mismas es más compleja y se crea un abanico más amplio de aportaciones a las que los alumnos recurren. Para los alumnos de artes y humanidades y ciencias experimentales la característica más positiva que tienen sus docentes a nivel personal es el compromiso y la preocupación. En el caso de ciencias sociales hablan de un perfil de docente inspirador 12'65%. Es importante destacar que

una característica que los alumnos de otras áreas no tienen en cuenta, o la consideran solo de manera residual, es la accesibilidad. Para los alumnos de ingeniería sin embargo, es la característica más valorada 16'27%. En la misma línea están los alumnos de ciencias de la salud que consideran que sus mejores docentes son personas con buena voluntad 7'81%. Podemos observar que son los únicos que otorgan especial relevancia a esta cualidad.

La empatía, inteligencia o la motivación son elementos recurrentes en las diferentes áreas y no nos equivocariáramos al afirmar que un buen docente tiene estas características para los alumnos sea cual sea su área del conocimiento. Al lado de este perfil común, nos encontramos otras diferencias como que los alumnos de ciencias sociales valoran un perfil de docente dinámico 6'32%, y en ingeniería y ciencias de la salud que sea experto.

Cuando nos referimos a las características del contenido, los alumnos se mueven en dos baremos. En primer lugar la calidad y proporción del contenido, más valorado por ciencias de la salud, ciencias sociales e ingeniería con porcentajes de 9'37%, 6'32% y 4'65% respectivamente. En segundo lugar, hablan de la actualización y adecuación de los contenidos, siendo en este caso los alumnos de artes y humanidades y ciencias experimentales 12'96% y 1'04%.

En resumen:

En relación a los resultados del bloque de preguntas vinculadas con las tres mejores características de sus profesores, hemos de recordar que los estudiantes nos hablan aquí desde su propia experiencia directa y no desde un prisma teórico. Lo primero que podemos observar es que en los dos contextos, España y Brasil, lo más importante son las características didácticas que tenga el docente. Su capacidad de oratoria o comunicacional, podría ser un ejemplo de las mismas. Tenemos que tener en cuenta, que las características didácticas del propio docente es lo más valorado positiva y negativamente en los dos países, por lo tanto, a partir de ahora debería de tener un papel más relevante en la formación continua del profesorado. La metodología es seleccionada en una segunda posición como otro aspecto clave para los entrevistados de los

dos países. Otra vez, encontramos un paralelismo entre lo mejor y lo peor valorado. Sabemos por lo tanto, qué es lo que quieren y lo que están dispuestos a penalizar si no lo obtienen. La metodología debería de ser un elemento de vital importancia en la enseñanza universitaria, algo que generara innovaciones para el resto de enseñanzas regladas.

La primera diferencia entre los países la observamos en el tercer nivel de categorías didácticas seleccionadas. Mientras los estudiantes españoles mencionan la relación profesor-alumno, los brasileños mencionan otros dos aspectos antes de llegar a éste (los aspectos didácticos básicos y el bagaje profesional). Esto se debe a dos cuestiones, la primera es que los estudiantes brasileños fueron más imprecisos en sus entrevistas, diciendo que lo que más valoraban era que los profesores enseñaran bien, pero no sabiendo encontrar las particularidades de dicha afirmación. Es decir, sé que me enseña bien, pero no sé qué es lo que destacaría dentro de esa enseñanza. Por otra parte, nos encontramos con que los estudiantes brasileños mencionan que tener una relación cercana es lo más habitual y, por lo tanto, ellos resaltan antes aspectos de bagaje profesional o vital que no tienen todos los docentes. En Brasil, que un docente tenga proyección internacional, o una trayectoria de vida con méritos que le avalen, cobra más valor, pues para la inmensa mayoría de los docentes salir del país resulta complejo y los estudiantes consideran que se puede aprender más de quién ha tenido la oportunidad de poder observar otras realidades.

Exceptuando este baile de puestos del contexto internacional, los estudiantes de los dos países ponen en sexto y séptimo lugar la evaluación y el ambiente. Son cuestiones importantes pero, curiosamente, no son mencionadas con mucha frecuencia como indicadores de sus tres mejores profesores; sin embargo, si lo son para describir a los malos profesores. Ambas categorías pasan a un tercer y cuarto puesto en el número de menciones, siendo más frecuentes en el contexto brasileño. Los estudiantes no perdonan que no exista una coherencia entre lo enseñado y lo evaluado, entre la metodología diaria y la de evaluación, o que exista subjetividad de las pruebas utilizadas. Por su parte, el ambiente didáctico es una de esas cosas que se valora a nivel positivo y que no es frecuente que se mencione a nivel negativo. Que un profesor cree un buen clima de trabajo o ambiente didáctico le hace ser de los mejores pero

que cree un ambiente tenso y negativo, no le hace ser uno de los peores, también puede deberse a que no se han encontrado con ese tipo de docentes en su carrera. Los docentes pueden llegar a ser considerados malos por sus características didácticas genéricas y por su forma de enseñar, prioritariamente.

A nivel personal, nos encontramos con que los estudiantes lo que más valoran es la preocupación y el compromiso del docente. Son términos bastante amplios, pero con gran carga de influencia sobre su actuación. Pedirle a una persona que tenga compromiso y preocupación por lo que esté haciendo engloba muchos más que lo que pudiera parecer a primera instancia. Después de esta declaración de intenciones, no es de extrañar que nos encontráramos con aportaciones más específicas. En Brasil y en España, premian a los docentes que son inteligentes y accesibles. Lo primero le da a su figura un matiz de ser inspirador y en el segundo le otorga un carácter de humanidad y proximidad. No dejan de observarse las continuas referencias que hacen los estudiantes brasileños hacia la figura de un profesor cercano. En contraposición con España donde los estudiantes necesitan alguien que les inspire. Actualmente, España tiene un tema que sale bastante en los medios de comunicación que es la apatía estudiantil hacia todas las facetas de la vida. ¿Será por eso que necesitan tanta inspiración?, ¿será una desventaja de vivir en el primer mundo?

Dentro de toda la amalgama de adjetivos personales que los estudiantes dan a sus tres mejores docentes, nos encontramos con cuatro que solo salen en uno de los contextos. Estos adjetivos son creativo, determinado, accesible y paciente. Los estudiantes brasileños premian a los accesibles y pacientes, a los profesores que se toman su tiempo para explicar las cosas, que tienen paciencia para poder ver los logros de sus estudiantes y aquellos que, aun teniendo una carga laboral grande, son accesibles y permiten que el alumnado pueda llegar a un conocimiento superior a través de la resolución de sus dudas. Para los españoles parece ser más atractivo el encontrarse con un profesor con capacidades creativas, alguien que haga cosas diferentes en el aula, que sepa encontrar soluciones no convencionales y que sea constante y determinado con sus propios actos. Son líneas divergentes de valoración que no dejan indiferentes.

A nivel de la dimensión contenido, no deja de sorprender que los estudiantes solo hablan de ese aspecto refiriéndolo a tres ejes: la cantidad, la calidad y la actualización de los mismos. Al parecer, resulta más sencillo hacer una valoración de los docentes por estos aspectos referidos al dominio de los contenidos que enseñan, que hacerlo por el complejo entramado de sus características personales, validando con ello la frase popular de que no hay dos gotas iguales en el mar. Pese a ello, lo que queda muy evidenciado en esta investigación es que sí existen prototipos de docentes que los estudiantes valoran más. Y eso debería, sin duda, ser tenido en cuenta.

A nivel general no podríamos concluir sobre si los estudiantes prefieren características didácticas, personales o de contenido. Al menos, no lo haremos en esta primera aproximación general al tema. Pero a nivel de áreas, se pueden observar dos perfiles de estudiantes. El estudiante que prioriza los aspectos personales a los didácticos o y el que mantiene una valoración opuesta a esa, pone más en valor los aspectos didácticos a los personales. Los alumnos brasileños de ingeniería y artes seleccionan más aspectos didácticos para señalar a sus tres mejores profesores, frente a los estudiantes de ciencias experimentales y de la salud que confieren mayor peso a los aspectos personales. Algo parecido ocurre en España donde ciencias de la salud y experimentales indican más características didácticas y el resto de áreas más indicadores personales. Resulta sorprendente que en ciencias experimentales y salud los estudiantes brasileños y los españoles tengan visiones contrapuestas. Tendremos que ver si existe alguna correlación entre este indicador y otros aspectos de la investigación.

En esta investigación, no ha salido ningún estudiante que prefiera aspectos de contenido, y es más, las características referidas al dominio de los contenidos han quedado en el último lugar. ¿Porqué se genera esta situación? Puede que sea por vivir en el siglo de la información, de la comunicación: ya no es tan importante lo que los docentes saben (porque al conocimiento se puede acceder por muy diferentes vías) y, en cualquier caso, este aspecto puede ser suplido por otras herramientas.

Una de las cuestiones que nos podemos plantear al final de este comentario es si estas características que los estudiantes mencionan como propias de sus

mejores y peores docentes, las traen a colación porque, efectivamente, eran las que poseían los profesores y profesoras que tuvieron o si, por el contrario, las mencionan porque forman parte de su imaginario discente, es decir, de la imagen ideal o tónica que ellos se han construido sobre ellos. ¿Son características que forman parte de su experiencia o de sus ideas y/o prejuicios? Es por ello, que en el bloque 8, volveremos a observar estos aspectos desde un prisma diferente.



E.4 Cuarto bloque de preguntas: ¿Podrías señalar los tres peores profesores que has tenido?, ¿Qué tres características destacarías de cada uno de ellos?

Sentido de la pregunta:

Esta cuarta pregunta pretende explorar cuál es la idea que los estudiantes tienen sobre qué es un mal profesor, pero no desde un punto de vista teórico y global (sobre eso versará una pregunta posterior: imagen de profesor/a ideal) sino a partir de su propia experiencia. Y lo hacemos analizando las características que les atribuyen a sus peores profesores. Esas características las categorizaremos, al igual que se hizo con los mejores docentes, en tres grandes grupos: cualidades personales, competencias didácticas y conocimientos disciplinares.

Resultados generales de Brasil:



Tabla 2.17.A

Percepción las peores características de los docentes brasileños.

Respuesta	Características Genéricas	Características específicas	Dato porcentual
- Sí, podría seleccionar a tres (94%)	1º Características didácticas (63'9%)	1º Características de la didáctica del docente	32'6%
		2º Metodología didáctica	18'9%
		3º Evaluación	18'3%
		4º Relación didáctica	17'7%
		5º Aspectos didácticos generales	9%
		6º Bagaje experimental	7'4%
		7º Ausencia de las clases	3'4%
	2º Características personales (33'2%)	1º Falta de vocación	14'3%
		2º Falta de compromiso	12%
		Desequilibrio emocional	12%
		Desorganizado	12%
		3º Modelaje negativo	8'8%
		4º Malhumor	7'7%
		5º Estricto y rígido	6'6%
		Problemas de especialización	6'6%
		Alta exigencia	6'6%
		Carencias de libertad	6'6%
	3º Características del contenido (3'8%)	6º Falta de disciplina	3'3%
		Falta de exigencia	3'3%
		1º Falta de calidad del material	44'4%
- No podría seleccionar tres profesores (6%)	1º Características personales de los alumnos	2º Material desactualizado	33'3%
		3º Material irreal	22'2%
	2º Características didácticas (33'6%)	1º Falta de recorrido en la titulación.	2%
		2º Miedo o desconfianza a responder a esta pregunta	3%
		3º Categorización no merecida.	3%

Nota: La fuente de esta tabla es de elaboración propia. (2016).

El 94% de los estudiantes fue capaz de aportar las tres características que se les pedían para cada uno de los tres profesores. Incluso algunos de ellos aportaron más aspectos de los solicitados. Un 6% de los alumnos no pudo aportar estas tres características. Los motivos que justificaban la ausencia de datos estaban divididos en la falta de recorrido en la titulación, por el miedo o la

desconfianza a responder esta pregunta y porque ninguno de sus profesores se merecían la categorización de malos docentes.

En este apartado, las unidades de análisis son las aportaciones ofrecidas por los estudiantes. Se les solicitaron tres, pero en algunos casos dieron más de tres y en otras las características señaladas eran complejas y precisaron subdividirse. En todo caso, dado que nuestro objetivo es saber qué aspectos consideran negativos los estudiantes hemos tomado en consideración todas sus aportaciones que, en total son, 356.

De ese número total de características negativas pertenecen al ámbito de las características didácticas el 63,9%, el 33,2% son características personales y el 3,8% son características vinculadas al conocimiento disciplinar del profesorado. Por lo tanto, el mal profesor para estos alumnos, tendría que tener aspectos didácticos que le hicieran ser poco eficaz, características personales inadecuadas y problemas vinculados con contenidos curriculares. Al igual que con los aspectos positivos, nos encontramos con que los alumnos de todas las áreas le dan un gran valor al ámbito didáctico y personal, mientras que le otorgan un valor residual a las cuestiones de contenido curricular.

Los aspectos más destacados por los alumnos son las características de la *didáctica del docente*. Es decir, los alumnos son capaces de discernir a estos profesores por carencias específicas en su didáctica. Algunos de los aspectos que observan son:

“La gente acaba el periodo sin comprender ni asimilar los contenidos de su materia, él es incapaz de ver que nosotros somos todos alumnos del mismo curso, pero no todos tenemos la misma inteligencia. Entonces, da la clase para ciertos alumnos y los demás tenemos que adaptarnos. El resultado es muy frustrante”; “Es una persona que da clases de una manera muy desorganizada. Es como si no siguiese un guión claro”; “No escuchaba a los alumnos, es cómo estar escuchando monólogos continuados”; “En sistemas de información tampoco había una relación entre lo expuesto y la informática. Pero no era porque la materia no tuviese relación, era porque cuando explicaba lo hacía de tal manera que parecían elementos que no se conectaban”; “No tenían un buen aprovechamiento de sus clases, porque su habla era complicada y sus planteamientos no eran nada claros”; “Él no respondía las dudas electrónicas. Es como si su clase se delimitara en la propia aula. A mí me parece inconcebible que les escribas a los profesores dudas y que no te respondan. Es una mala gestión de su profesión, es cómo si a mí me piden una arepa y yo no se la doy porque no me apetece”; “Su dicción es muy pausada”.

En la línea de lo comentado anteriormente, otro de los aspectos que preocupan a los alumnos gira en torno a la *metodología didáctica*. Estos consideran que existen grandes carencias que no son efectivas o incluso inadecuadas. Podemos aportar citas como:

“De la segunda, era una clase muy oral. La profesora no paraba de traer cosas sin parar, y todo el rato hablando. No nos dejaba escribir, y por lo tanto, tenía muy pocas oportunidades de guardar la información. Acabé por grabar la clase y cuando lo supo le pareció mal. Creo que hay diferentes maneras de aprender y limitar tanto las clases, es un problema”; “No se preocupan de que seamos personas que trabajemos juntas el día de mañana. Sus clases están enfocadas a personas aisladas”; “Sin espacio para el debate o el intercambio de ideas”; “Sus clases eran como ir al mercado y comprar ingredientes sin sentido. No servía para nada, era un aburridas e incoherentes”; “Su metodología es excesivamente tradicional”; “No plantea supuestos prácticos reales ni asumibles. Pero no porque fueran muy difíciles, sino por cómo los explicaba”; “Las aulas no eran muy expositivas, charlábamos, pero hacíamos tantas cosas diferentes en tan poco tiempo que me bloqueaba. Pasábamos de un ejercicio, a un debate, a un *speech*. Era realmente complicado”; “No explicaba bien y no definía bien los conceptos. Era una persona que sabía mucho, pero sus clases eran demasiado químicas, no se preocupaba de transmitir”; “No tienen la metodología suficiente como para saber transmitir su conocimiento”; “Saben mucho, pero no saben cómo pasarlos”; “Sonia, cambia a menudo de aula sin previo aviso. Va razonando ella las decisiones de aula que toma, pero no las comparte con los demás”; “No solucionaba las dudas en el alumnado”; “No tenían una práctica pedagógica que hiciese que los alumnos se interesasen por el aula, que hicieran que el diálogo en el aula fluyese”; “El profesor no explicaba bien las clases, es decir, no tenía buena didáctica. Además, no era lúdico y era demasiado expositivo”; “Explica una cosa y habla sobre otra”; “Considero que su manera de enseñar no era constructiva. Ella tiene que llegar a la gente de manera diferente, no puede culpabilizar a la clase. Su manera de enseñar es a través del miedo”; “No me conoce, no sabe lo que quiero aprender (más allá de lo que necesito) y su manera de llegar a mí no es la adecuada”; “De C. despreocupado por la enseñanza, monótono y somnífero”; “Se ceñía a leer el power point y a leer textos”; “En las sesiones interactivas se limitaba a darnos una dinámica de grupo para que la realizáramos, pero no explicaba nada sobre éstas”; “Esta docente ha optado por una metodología en la que los alumnos, divididos en seis grupos, elaboramos un informe cada uno sobre una temática concreta establecida por ella y esos informes serán la materia que entrará en el examen. Mientras los grupos elaboramos los informes, en las clases expositivas nos limitamos a leer textos y responder preguntas sobre éstos. Por otra parte, cuando le preguntamos dudas, tanto en clase como sobre los informes, en varias ocasiones no ha sabido respondernos”.

En el contexto educativo, específicamente cuando hablamos de aspectos negativos, una característica a tener en cuenta es *la relación didáctica* entre docente y alumno. Un 17'7% de los alumnos considera que entre las características de los malos profesores están la ausencia de dicha relación. Algunas de las situaciones que mencionan son:

“La relación que tenemos en clase no es nada espontánea, es súper forzada”; “Ellos dejaban a los alumnos muy solos: era un aula muy distante de los profesores con el alumno”; “Cuando explica lo hace con prepotencia y eso distancia a los profesores de los alumnos”; “Lo que yo no quiero es no tener una relación horizontal, nos decía muchas veces y claro, aunque ella se acercaba esa frases nos hacía daño. Porque con ella, marcaba más la diferencia y su superioridad”; “Tú puedes aprender de alguien que valoras, pero si te produce algo negativo el aprendizaje es muy difícil”; “Le falta calor humano. Enseña bien, pero con eso no me llega”; “El tercero tiene una falta de motivación y mantiene una mala relación con el estudiante”; “Considera que los alumnos son secundarios, y eso me hace sentir mal. Reconozco que en sus clases no atiende igual”; “El llega allí da la clase, con su organización y su contenido, y parece que no les importamos”.

Al igual que en el caso de los aspectos positivos, la *evaluación* es un proceso que tiene un peso relevante para los alumnos. Que un docente no aplique procesos, adecuados, justos o comprensibles para ellos es un elemento valorado negativamente. Definen sus procesos de evaluación de diferentes formas:

“Es un profesor que pregunta cosas que no enseña. Y lo peor de todo es que ni siquiera aparece en lecturas recomendadas y eso me frustra”; “No deja muy definida la evaluación”; “No deja suficientemente clara cuál es la métrica que utiliza en la evaluación, y por lo tanto, esto creo algunos problemas con el estudiantado”; “Evalúa siguiendo unos criterios que los demás desconocemos”.

Otros aspectos didácticos quedan en la cola, cómo pueden ser *aspectos didácticos generales*. Es decir, cuando un alumno sabe que lo que quiere resaltar es la didáctica, pero no aporta datos para su clasificación. Por ejemplo, enseña mal, o no da buenas clases. Le sigue el bagaje experimental y la ausencia a clases. El bagaje nos relata la importancia que le dan los alumnos a que sus docentes hayan trabajado en el área de la que son formadores, o en otros áreas que puedan enriquecer las mismas. A nivel de ausencia, la crítica está bastante definido a nivel de silogismo didáctico: si no viene, no me enseña; si no me enseña, no puedo aprender. Otra cuestión, es que nosotros

entrásemos en la concepción bastante tradicional que mantienen estos estudiantes sobre la figura de los docentes: el profesor enseña y yo aprendo, sin incidir en otros factores que puedan modificar la enseñanza.

En el segundo bloque, aparecen las *características personales* de los docentes. A esta categoría, pertenecen el 33'2% de los aspectos señalados y dentro de dichas menciones, existe una gran amalgama de características que los estudiantes han concretado. En primer lugar, uno de los aspectos que para los alumnos repercute negativamente en la labor profesional de los docentes, es la *falta de vocación* hacia su profesión, con un 14'3%. Algunos ejemplos son:

“Pasaba de todo, no tenía ganas de hacer nada y eso es porque no tenía ganas de enseñarme”; “Mostrar que estoy allí, por una cuestión vocacional y yo lo intento, pero este profesor parecía no percibirlo. Hasta dudo, que esté haciendo algo con lo que sea feliz”; “Yo creo que él iba a ser un gran médico en la vida, pero se cerró en banda y se quedó como profesor. A veces tampoco sabes qué está detrás de cada persona. Pero sabes que no está haciendo lo que soñó”; “Esta profesora se perdió, es mayor, y dejó de pelear la profesión”; “Yo creo que no tiene vocación”; “tiene más gustos por sus planes de jubilación que por lo que está haciendo ahora”.

Un 12% de los alumnos considera que los considerados como malos profesores tienen un perfil de *falta de compromiso, desequilibrio emocional* y desorganización. Los alumnos muestran citas en torno a estos tres temas:

“Se olvidó de venir hasta al examen final, eso refleja porque me no me siento cómoda”; “Tiene todas las cosas a su favor, para trabajar de una buena forma. Porque hay profesores que no tienen despacho en nuestro campus. Y aun así, entras y tiene todo tirado, no encuentra los trabajos”; “Perdió mi examen, o como él dijo, lo traspapeló y tuve que repetirlo. Me pareció de muy mal gusto”.

“Además, otra característica son los profesores “terroristas” con las clases. Los que son más antiguos y te abordan de manera arcaica”; “Que siempre estaba preocupado de él mismo y de contarnos cosas de sus hijos que realmente no nos interesaban y del problema motivacional que tenía encima”; “Tampoco me gustaba como daba las clases, porque te hablaba de su vida, sin venir a cuento y la verdad, es que a mí no me importaban sus problemas con la mujer”; “Se ponía muy agresivo con las cosas que no les gustaban”; “No es una persona estable. Un día está feliz y al siguiente, enfadado, sin motivo aparente”; “Además, este hombre actúa con mucha desproporción a cuestiones del día a día, como que alguien llegue tarde”; “Visto lo visto con él, yo intentaría preocuparme de mi salud mental y también, de la salud física”.

Un *modelaje negativo* es seleccionada en tercer lugar, con un 8,8%. Para los alumnos esto significa lo siguiente:

El componente interactivo en la docencia universitaria

“El tercero no era modelo de la práctica que el defendía”; “Era mala persona y muy injusto, enseñaba una cosa y dejaba mil a medias”; “Además, es muy mal ejemplo, no se puede tener esa imagen en nuestra profesión”; “No creo que sea ejemplo de nada, le falta aceptar que no todos somos iguales”: “Se desmoraliza y el rendimiento es peor. Creo que él no sabe estar a la altura”; “Del tercero, es una persona que siempre lo ve todo oscuro”; “No considero que sea un buen modelo docente, debería de mirar aspectos de su vida personal para poder evolucionar”.

Por último dentro del área de características personales, solo vamos a mostrar citas de la *alta exigencia*. Porque el resto de categorías coinciden con la muestra de España y serán redactadas en la misma. Aportaciones vinculadas con alta exigencia son las siguientes:

“Es una persona que sabe mucho, pero que es extremadamente duro”; “Es una persona que mete una presión tan grande que no me deja respirar. Me siento tan presionado, que mi rendimiento es bajo”; “Es una persona extremadamente exigente”; “El nivel que él pedía en todos los aspectos era tan alto que nunca podía llegar”; “Me pedía que fuera él, y yo no puedo ser él, ni quiero. Me decía que para aprobar debería de saber más que él y no puedo saber más de un tema que lo ha trabajado durante veinte años”; “Pide demasiado”; “me gusta que me exijan porque me siento útil y que confían en mi, pero cuando lo hacen así me saturó. Empiezo a intentar llegar para demostrárselo a él y a mi mismo, y si veo que no lo consigo insisto más. Hasta que llega n momento en el que ya no es sano para mi. Tuve que dejar la asignatura, fracasé por no saber gestionarme, pero sentí que no era el único que había fracasó”.

Resultados por áreas científicas de Brasil:

Si los datos anteriores los desagregamos por áreas científicas, nos encontramos con los siguientes datos:

El componente interactivo en la docencia universitaria

Tabla 2.18.
Percepción las peores características de los docentes brasileños por áreas.

Respuesta	Características Genéricas	Porcentaje de ciencia sociales:	Porcentaje de ingeniería:	Porcentaje de artes y humanidades:	Porcentaje de ciencias:	Porcentaje de ciencias de la salud
Sí, podría seleccionar a tres. La muestra que respondió a esta pregunta es de un 90%	1° Características didácticas - Ciencias sociales: 64'8% - Ingeniería: 56% - Artes y humanidades: 54'8% - Ciencias: 50% - Ciencias de la salud: 50'25%	1° Metodología 15'5%	1° Características de la didáctica del docente 34%	1° Metodología 18'2%	1° Características de la didáctica del docente 25%	1° Características de la didáctica del docente 20'5% 2° Metodología 4,3%
		2° Evaluación 11'3%	2° Evaluación 10%	2° Aspectos generales 12'1%	2° Relación 14,3%	
		3° Características de la didáctica del docente 12'7%	3° Metodología 4%	3° Bagaje experiencial y profesional 7'6%	3° Evaluación 3,55% Bagaje experiencial y profesional 3,55%	3° Evaluación 3,15%
		4° Ausencias en el aula 8'5%	4° Relación 2%	4° Características de la didáctica del docente 6,3%	4° Aspectos didácticos generales 1,8% Metodología 1,8%	4° Aspectos didácticos generales 1,8%
		5° Relación 7%		5° Relación 6'1%		
		6° Bagaje experiencial y profesional 5'6%		6° Evaluación 4'5%		
		7° Aspectos didácticos 4'2%			1° Desorganizado 8,65%	
		1° Falta de compromiso 8'5%	1° Faltas de respeto 8%	1° Alta exigencia 6'1% Faltas de respeto 6'1%	2° Prisa o impuntualidad 7,7%	1° Desequilibrio emocional 7,55%
		2° Personalidad dictadora 4'2%	2° Falta de vocación 6%	2° Falta de disciplina 4'5% Falta de empatía 4'5%	3° Personalidad dictadora 3,85%	2° Falta de empatía 6,5%
		3° Faltas de respeto 8'2%	3° Malhumor 4% Falta de libertad 4% Personalidad dictadora 4%	3° Falta de modelo 3% Desorganización 3% Falta de vocación 3% Falta de libertad 3%	4° Esp. 3% Desequilibrio emocional 3% Injusto 3% Falta de atención 3% Falta de empatía 3% Falta de libertad 3%	3° Falta de vocación 5,1%
	2° Características personales - Ciencias sociales: 27'9% - Ingeniería: 42% - Artes y humanidades: 45'2% - Ciencias: 48% - Ciencias de la salud: 50'35%	4° Falta de vocación 1'4% Carga laboral 1'4%	4° Carencias en la innovación; Estricto; Desequilibrio emocional; Falta de atención; Falta de	4° Injusto 1'5% Falta de motivación 1'5% Personalidad dictadora 1'5% Prisa 1'5%	5° Falta de vocación Est. 1,9% Falta de modelaje 1,9%	4° Malhumor 4,1% Carencias en la innovación 4,1%

El componente interactivo en la docencia universitaria

No podría seleccionar tres profesores. El porcentaje de alumnos que no pudieron contestar fue de un 10%		Mala persona 1'4% Prisa 1'4% Alta exigencia 1'4%	exigencia; Falta de compromiso; Falta de accesibilidad; Alta exigencia. (2% Cada una).	Desequilibrio 1'5% Falta de compromiso 1'5% Falta de accesibilidad 1'5% Falta de atención 1'5%		
					6º Falta de accesibilidad 1% Malhumor 1% Falta de respeto 1% Alta exigencia 1% Carga laboral 1% Carencias formativas 1%	5º Falta de motivación 3% Problema de especialización 3% Modelaje negativo 3% Falta de compromiso 3%
						6º Falta de respeto 2% Carga laboral 2% Falta de accesibilidad 2% Estricto y rígido 2%
						7º Falta de atención 1% Personalidad dictadora 1% Prisa e impuntualidad 1%
					Material irreal 2%	
3º Características del contenido - Ciencias sociales: 7'3% - Ingeniería: 0% - Artes y humanidades: 0% - Ciencias: 2% - Ciencias de la salud: 0% - Ingeniería: 100%	Falta de calidad y proporción de cantidad del contenido 3,1%					
	Contenido desactualizado 2'8% contenido irreal 1'4%					
1º Falta de recorrido en la titulación 40% 2º Miedo o desconfianza a responder a esta pregunta 40% 3º Categorización no merecida. 20%						

Nota: La fuente de esta tabla es de elaboración propia. (2016).

La tabla que acabamos de ver es una tabla compleja, en la que están incluidas todas las áreas. En ella podemos observar las características negativas, que al parecer de los alumnos, tienen en común sus peores profesores. Si el lector lo considera oportuno, puede observar las redes de investigación. Allí se encontrarán con aportaciones clarificadas.

En esta pregunta, no toda la muestra ha podido responder a la pregunta. En 2% no pudieron contestar a la misma y de este porcentaje el 100% corresponden al área de ingeniería. Un 40% de estos afirma que no tiene el suficiente recorrido en la titulación como para responder a la pregunta. Otro 40%, tiene miedo a responder por futuras represalias, y un 20% cree que los docentes no merecen esta categorización.

Con respecto a los sujetos que sí ha podido (y querido) contestar a la pregunta, existe unanimidad entre todas las áreas de conocimiento al considerar que en los peores docentes priman las características didácticas negativas, el área que más destaca es ciencias sociales con 64'8%, seguido de ingeniería 58%, artes y humanidades 54'8%, ciencias de la salud 50'25% y ciencias experimentales 50%. En segundo lugar, priman las características personales en las que destaca el área de ciencias de la salud 50% y ciencias experimentales 48%. Donde encontraríamos a los docentes con menos menciones negativas es en ciencias sociales, 27%. Por último, son las áreas de ciencias sociales y ciencias experimentales 7'3% y 2% respectivamente, con los únicos alumnos que aluden a las características del contenido.

Como puede constatarse en la tabla, los estudiantes de ciencias sociales y artes y humanidades consideran que sus peores docentes tienen una característica negativa común en torno a las *metodologías empleadas* con un 19% y 18% respectivamente. Para los alumnos de ingeniería, ciencias experimentales y ciencias de la salud su perfil estaría compuesto por características *didácticas generales* inadecuadas, 34%, 25% y 20'5% respectivamente. Los alumnos de ciencias de la salud ponen al mismo nivel estas características con la ausencia de *relación didáctica* con el docente. Esta

preocupación la comparten con los alumnos de ciencias experimentales 14'3% e ingeniería. Tanto los docentes de ciencias sociales como los de artes y humanidades no han constatado la ausencia o dificultad en la relación didáctica. Por lo tanto, podemos entender que es en estas dos áreas donde existen menores problemas relacionados con el feedback y retroalimentación didáctica con los alumnos, mientras que en las áreas más técnicas la relación didáctica es más deficitaria o negativa. Otra de las características en las que existe unanimidad entre los alumnos es a la hora de denotar las dificultades y carencias en los sistemas evaluativos de los docentes. Son las áreas de ciencias sociales e ingeniería las que mayor porcentaje presentan 11'3% y 10%.

Los alumnos de ciencias sociales son los únicos que incluyen entre las características negativas las *ausencias en el aula*, ¿porqué se producen estas ausencias?

Vinculado con la cuestión anterior aparece el *bagaje experiencial y profesional* de los docentes. Los alumnos de ciencias sociales, artes y humanidades y ciencias experimentales nombran esta característica como negativa. Es decir, los alumnos de ingeniería y ciencias de la salud son los que menos dudan de la profesionalidad y bagaje laboral de sus docentes. En estas dos últimas áreas es donde existe una mayor vinculación entre docencia y ejercicio profesional, por lo tanto, sostiene nuestra pregunta anterior acerca de las ausencias en el aula.

En cuanto a las características personales de los considerados malos docentes, los alumnos de ciencias sociales proponen en primer lugar la *falta de compromiso* de estos 8%. Esta cuestión es de relevancia ya que, aunque esta cuestión aparece en otras áreas, es con un porcentaje residual. Los alumnos de ingeniería y artes y humanidades encuentran una característica en común, las *faltas de respeto* 8% y 6% respectivamente, aunque estos últimos nombran también la *alta exigencia*. Los alumnos de artes y humanidades le dan un porcentaje significativamente alto a la alta exigencia de los docentes como connotación negativa mientras que en otras áreas tiene un porcentaje residual.

Los peores docentes de ciencias experimentales son considerados por sus alumnos como *desorganizados* 8'65%. Son también los alumnos de artes y humanidades los que encuentran en sus malos docentes esta característica, aunque en menor medida 3%.

Para los alumnos de ciencias de la salud el perfil de mal docente estaría prefijado por el *desequilibrio emocional* 7%. Esta característica la señalan en todas las áreas exceptuando a ciencias sociales donde los alumnos tendrían, al parecer, una mejor concepción del estado emocional de sus docentes.

Resulta curioso que las dos únicas áreas que han mencionado la *personalidad dictatorial* de los docentes sean ciencias sociales y artes y humanidades, áreas caracterizadas por un mayor consenso en la toma de decisiones o por una mejor relación didáctica con los docentes. Esto puede deberse a personas aisladas que no entren en las dinámicas generales manifestados por los estudiantes. Por otro lado, los alumnos de ciencias experimentales 7% y ciencias de la salud 1% consideran a sus docentes *impuntuales y con prisa*.

Acerca de las características personales existe una gran amalgama de conceptos que los alumnos les atribuyen a los docentes y que no tendría sentido analizar, sin embargo aparecen algunos conceptos que nos pueden aportar cierto valor por ser muy característicos en el área en el que son mencionados. Los alumnos de artes y humanidades, así como los de ciencias experimentales consideran a sus malos docentes *injustos*. Todos los alumnos, independientemente del área, en mayor o menor medida considera que sus peores docentes que tenían una *carga laboral* que influía en su perfil de docente.

Por último, en cuanto a las características del contenido son los alumnos de ciencias sociales los que observan un mayor número de aspectos negativos en sus docentes. Estos giran en torno a la *calidad y cantidad* de los contenidos, acerca de la *actualización y renovación* de estos y al *contenido no empíricamente contrastado*. Esta última, es la única que comparten con los alumnos de ciencias experimentales.

Resultados generales de España:

Tabla 2.18A			
Percepción las características de los peores docentes españoles.			
Respuesta	Características Genéricas	Características específicas	Dato porcentual
- Sí, podría seleccionar a tres (100%)	1º Características didácticas (49'01%)	1º Características de la didáctica del docente	43'47%
		2º Metodología didáctica	18'39%
		3º Relación didáctica	15'38%
		4º Evaluación	9'36%
		5º Aspectos didácticos generales	6'02%
		6º Bagaje experimental	5'01%
		7º Ausencia de las clases	2'34%
	2º Características personales (48'36%)	1º Dictador	9'49%
		2º Falta de empatía	8'81%
		3º Falta de vocación	8'13%
		4º Faltas de respeto	7'79%
		5º Falta de compromiso	7'11%
		Prepotencia	7'11%
		6º Desorganizado	5'08%
		Modelaje negativo	5'08%
		7º Desequilibrio emocional	4'74%
		Falta de motivación	4'74%
		8º Prisa e impuntualidad	4'40%
		9º Malhumor	3'72%
		10º Carga laboral	3'38%
		Falta de atención	3'38%
		11º Falta de accesibilidad	2'71%
		Estricto y rígido	2'71%
		Carencias en la innovación	2'71%
		Falta de libertad	2'71%
		12º Problemas de especialización	2'03%
		13º Falta de disciplina	1'69%
		14º Injusto	1'35%
		15º Falta de exigencia	1'01%
	3º Características del contenido (2'62%)	1º Falta de calidad del material	68'75%
		2º Material desactualizado	31'25%

Nota: La fuente de esta tabla es de elaboración propia. (2016).

En la tabla anterior, podemos observar las características generales aportadas por los estudiantes españoles sobre su perfil de mal profesor. Un 100% de la muestra ha sido capaz de seleccionar tres características negativas de estos docentes, incluso han sido capaces de realizar una definición más exhaustiva e incluir más características.

Las características se han dividido en tres bloques que coinciden con los relacionados con los aspectos positivos. En este caso las características didácticas toman un peso mayor 49'01% frente a las características personales 48'36%, aunque como se puede observar la diferencia entre ambas no es significativa. Sin embargo, al igual que sucedía en los aspectos positivos las características del contenido obtienen un porcentaje residual del 2'62%.

En el primer bloque, los alumnos españoles mencionan la carencia en la didáctica de los docentes. Mencionan aspectos específicos y concretos como:

“Tiene una excesiva programación, una falta de adaptación”; “Los profesores que explican las cosas rápido, no me da tiempo a asimilar todo”; “Pasaban del tema sin preocuparse de la comprensión del mismo”; “Lo que estaban dando muchas veces no estaba bien relacionado”; “Ella hablaba de su vida personal y comentaba cuestiones no vinculadas con el aprendizaje”; “El profesor Francisco tiene un conocimiento muy bueno y es un buen investigador. Se nota que tiene mucha formación a sus espaldas vinculada con la investigación. Sin embargo, él no sabe enseñar. Enseña el contenido de cualquier manera, se ve que no está organizado. Fue una de las primeras materias que yo pagué y yo sufrí bastante”; “El de Anatomía VI hablaba con muchos términos técnicos que hacían bien difícil el acompañamiento”; “Este docente basó su asignatura en visitas de profesionales de diferentes instituciones al aula para que nos contaran su experiencia. Además, considero que las prácticas que realizamos en el aula carecían de sentido. ¿Qué que no me gusto de él como profesor? Su manera de dar las clases, no fue profesor”.

La *metodología didáctica* es un aspecto fundamental para los alumnos, por lo tanto estos entienden que cuando existen carencias significativas o bien falta de interés en la misma estamos hablando de un mal docente. Por ejemplo observan aspectos como:

“Tiene ausencias de la preparación previa del material”; “De CA, de este docente resalto una falta gravísima de empatía con los alumnos, ya que como fue el caso de mi grupo por el hecho de ser personas, no pasamos un trabajo a PDF y se movió un apartado, por este motivo nos puso un 0 en ese trabajo sin poder avisarnos para que se lo volviéramos a entregar. La nota no es la crítica, ni siquiera su falta de empatía, sino las opciones a mejorar que dio, que fueron nulas”; “Otro día, el primer y

único que no pude asistir a una clase interactiva le pedí si podía ver el vídeo que habían visto y hacer la práctica de manera individual, me dio la opción que ir a la siguiente interactiva pero yo tenía clase, por lo tanto le dije que no podía faltar a lo que me contestó: "ese non é o meu problema. Digo yo, que tendrás que plantear métodos alternativos por si alguna de estas situaciones sucede"; "Es demasiado tradicional a la hora de enseñar"; "Sí, tal vez a ellos los tengo más definidos, porque son los que ponen las diapositivas con letra pequeñísima y empiezan a leer literalmente lo que pone, y tú los miras y dices, pues para eso ya lo hacía yo. También me disgusta que sea todo muy monótono, que sea todo muy igual".

El *aspecto relacional* vinculado con la didáctica se refiere a la relación de reciprocidad en el contexto estrictamente académico. Dentro de este aspecto los alumnos señalan aspectos como el feedback, las correcciones académicas, etc. Lo concretan de diferentes formas:

"Te hacen sentir insignificante, no se preocupaba de si los alumnos son capaces de seguir ese ritmo o no. No se relaciona con nosotros, es cómo si nos despreciara"; "Además, se notaba que no le preocupábamos, no tenía atención de nuestras inquietudes"; "No se relaciona bien con los estudiantes. Tiene miradas de superioridad que hacen que no quieras conocerla mejor, y también que no quieras aprender. Suena triste porque una asignatura debería de estar por encima del profesor, pero no es así"; "Creaba una barrera entre nosotros y él"; "Ella se tiene que preparar y no jugar con el miedo y el distanciamiento. Tú tienes que hacer que el alumno aprenda contigo y que consiga expresar el aprendizaje. Hay ciertas maneras en las que no lo vas a conseguir"; "Consiguen que un grupo de alumnos se ponga enfrente de los otros y no al lado en sus estudios"; "La profesora de x es borde, no tiene ética con los alumnos. A ella no le importa lo que el alumno piense o deje de pensar. La relación entre ella y los alumnos no es buena"; "No tiene relación con nosotros, siempre se marcha corriendo y no se queda a hablar. Es muy déspota con los alumnos de primero, y parece que no le importamos"; "Que piensas que los alumnos no somos importantes en el aula, que su trabajo es otro. Ese desprecio a dar clase, se transforma en un desprecio del alumno para aprender"; "Me da mucha rabia los profesores que ponen un muro entre ellos y tú. Que piensas que los alumnos no somos importantes en el aula y los que te hacen depender de ellos para que tú veas que son importantes. Me molesta cuando te dicen que tenían un alta expectativa en la clase, pero que les decepcionó como si todas las personas de la clase fuésemos iguales. Es una relación frustrada"; "Los alumnos somos muy inflexibles ante ese tipo de cosas, no me gusta que no personalicen si se están refiriendo a mi o que me traten como al resto"; "Dice que va a explicarnos cosas y luego pasa de nosotros"; "Su actitud poco accesible y cercana en las tutorías que dificultaban la relación profesor-alumno"; "Me da la impresión, que para ellos lo importante es investigar y que los alumnos somos un elemento secundario, que nosotros somos una obligación impuesta".

Otro de los aspectos didácticos negativos señalados por los alumnos son los *evaluativos*. Las dificultades o carencias en los procesos de evaluación, que ellos consideran fundamentales, es una de las características que definen a un mal profesor. Proponen ejemplos como:

“Es un profesor tan extremadamente generoso, que no creo que se evidencie el esfuerzo que hacemos algunos. Es como si todo sirviese”; “Su evaluación no te hace creer que te están evaluando por toda la asignatura. Creo que el sistema es muy subjetivo”; “Cuestiones vinculadas la evaluación. Por ejemplo, a veces tiran todo el examen abajo por un detalle”.

Un 6´02% de los alumnos ha realizado aportaciones en las que pone de manifiesto deficiencias en *aspectos generales de la didáctica* de los docentes. Cuando hablábamos de características de la didáctica del docente los alumnos eran capaces de especificar y aportar características específicas. En este caso, los alumnos hablan de aspectos negativos generales. Para una aclaración en profundidad podemos observar las diferentes citas:

“Yo nunca entraría en un aula y no daría bien la clase, y el profesor no enseña bien”; “Ella no explica bien las cosas”; “No estimula mi pensamiento, creo que le pasará a más gente”; “No se preocupa por la didáctica”; “Tiene muy mala didáctica”; “En el aula no es buena”; “No sabe impartir las clases”.

Desde la perspectiva de los alumnos el bagaje experiencial de los docentes es un aspecto positivo, pero la ausencia de esta es considerada por los alumnos de forma negativa y no neutral. Ellos consideran que esta experiencia extra-curricular afecta a los docentes de diferentes formas:

“Ella no ha estudiado la suficiente, y tampoco trabajó en nuestro campo, por lo tanto, no sé cómo se atreve a dar clases”; “Ella es muy joven, y yo no le pregunté, pero me da la impresión de que a veces improvisa demasiado, como si no se hubiera enfrentado a esos casos”; “La falta de una carrera profesional, hace que no le vea como ejemplo. Todos los profesores del departamento le critican por eso”; “Es una persona que sabe mucho teóricamente, pero no es capaz de relacionarlo con las cosas que hicimos en las prácticas”.

Por último, la ausencia a las horas de docencia es otro de los aspectos que los alumnos clasifican como negativos:

“Ausencia (tuve profesores que faltaban mucho y no avisaban)”; “Marchaban mucho al exterior y no lo hablaban con nosotros, de tal manera que nos sentíamos en segundo plano”; “Sin venir a cuento, no llegaba a las clases. Faltaba tanto que era un despropósito”.

En el segundo bloque, las *características personales* de los docentes representa, como comentábamos anteriormente, el 48'36% de los aspectos señalados y dentro de estas existe una gran amalgama de características que los estudiantes españoles han concretado.

En primer lugar, y respetando la nomenclatura original que los mismos estudiantes han empleado "Dictador" consideran que los peores docentes a los que se han enfrentados tienen rasgos *autoritarios y dictatoriales*. La falta de comprensión de los estudiantes sobre las decisiones y mandatos de los docentes es el peor rasgo personal que han señalado. Proponen ejemplos como:

"Quiere ser el rey del conocimiento y vomitar sobre los alumnos. Es muy dominante y eso no lo puedo soportar"; "Él (el primero) era muy dictador y no entendía las necesidades de las personas"; "Una cosa que me molesta mucho es el modelo de profesor que no está dispuesto a cambiar nada. Todo es así porque lo mando yo y punto"; "Lo que le pasa a ella tiene un nombre claro, es un síndrome de reina. Lo conoce todo sobre todos"; "Es una persona muy dictadora"; "Solo ellos tienen razón y no importa nada lo que el libro diga, él tiene razón y considero que eso está equivocado. Aquí se hace su voluntad porque nadie le tose. Lleva suficiente tiempo en la Universidad y eso es como si fuera lo relevante, y no lo es"; "piensa que lo sabe todo, y cuando le hablamos de la tecnología no quiere aprender. Me resulta difícil aprender con esa personalidad".

En segundo lugar, los estudiantes sienten que sus docentes no mantienen actitudes empáticas hacia ciertas situaciones en el aula o bien hacia cuestiones personales de los propios alumnos. Comentan ciertas circunstancias como:

"A veces, pienso que no le importa si tuvimos una mañana cargada o no. Él quiere dar su materia y no es capaz de ver que estamos cansados. A veces, con tanta hora seguida de la misma materia, cuesta mantener la concentración"; "No llega a mí, creo que no se da cuenta de que yo tengo otro mundo fuera de estas paredes. Tengo una familia y eso no va a quedar totalmente fuera de juego porque yo estudie. Es fácil pensar, que no se dedica tiempo suficiente, lo difícil es plantearse y preguntar por qué"; "No empatiza conmigo"; "En un trabajo de grupo, solo estábamos haciéndolo todo dos de ocho. Se lo comentamos y nos dijo que era nuestro problema. Creo que ese era más bien un problema suyo, o un problema de todos, pero solo nuestro no"; "Tuve que ir todos los días, durante un mes, en una silla de ruedas a clase por un accidente. Muchos profesores me preguntaban y me facilitaban ir hasta la copistería. Pero él no fue uno de ellos ; "Profesores con poca empatía. "

Uno de los aspectos que para los alumnos repercute negativamente en la labor profesional de los docentes, es la *falta de vocación* hacia su profesión. Algunos ejemplos son:

“Aquellos que rechazan sus clases y las dejan en manos de monitores me demuestran que no tienen la suficiente vocación y eso me genera cierta ansiedad”; “Yo veo que él tiene muchas ganas de investigar, pero cuando le pregunto cosas que a mí me interesan se distrae, creo que no tiene vocación de ingeniero, no sé...”; “No tiene afición por enseñar y creo que tampoco por aprender”; “Su gusto está reducido a una asignatura y este año le tocó otra, porque tuvo que elegir por debajo de otros compañeros. Es un chico muy sincero, y nos explicó la situación. Por eso sé que no tiene vocación ;

Un 77,9% de los alumnos afirma que hay docentes que mantienen actitudes de *falta de respeto* hacia sus alumnos o hacia sus iguales. Entre estas faltas de respeto nos podemos encontrar con:

“Tiene muchos desaires en el aula. Si puede demostrar que él sabe más y eso pasa por dejarte en ridículo, lo hará”; “No es respetuoso, tiene demasiadas faltas de respeto”; “Trata a los alumnos como si fuésemos menos inteligentes. Estamos aprendiendo, pero tampoco somos tontos”; “Minusvaloran la creación de blogs, si tú quieres escribir, si quieres realizar un film no hay problema...pero los que hacemos algo en la red perdemos el tiempo. Creo que hay que respetar las individualidades de cada uno y no faltar al respeto”; “Me hace sentir inferior”; “Tratar al alumno con respeto (no puedes tratar mal a alguien por no tener un doctorado)”; “Profesores que son irrespetuosos con el alumno, que no te insultan, pero te hacen sentir mal”; “Yo no querría perder el control, hacer daño a mis alumnos, nos decía con frecuencia. Pero siempre pasaba, me sentía mal”.

En relación a aspectos ya comentados, los estudiantes sienten que el *compromiso* de estos docentes no está a la altura o bien no se asemeja al compromiso que otros docentes sí mantienen con ellos y con la docencia.

Un 71,1% de los alumnos considera que los considerados malos profesores tienen un perfil personal *prepotente y de superioridad*. Estos datos, aunque en características diferentes están muy próximos a las faltas de respeto genéricas y que fueron expuestas con anterioridad. Otra de las características que destaca en este perfil de docente es la *desorganización*. Los alumnos afirman que la falta de orden afecta negativamente en la praxis de los docentes:

“No tienen una buena organización con el material que van a pasar”; “Empiezan a dar un tema y pasan a otro y sus presentaciones están desordenadas”; “Siempre abre la maleta y tiene papeles sucios, otros rotos, y eso me descoloca”;

El componente interactivo en la docencia universitaria

“Siempre pierde las cosas, se deja sus gafas, su chaqueta,...se tiene que marchar porque en otra aula dejó su teléfono móvil”; “Me fastidia que cuando quedaba con él, nunca aparecía. Tenía que llamarme y quedar en la puerta esperando.

En torno a las características personales, consideran que el *desequilibrio emocional* por el que algunos docentes pasan o están en estado constante los define como malos docentes. Algunos de los aspectos que influyen en la docencia son:

“Él no es una persona equilibrada mentalmente”; “No me gusta que se hable de la vida personal y no para. Además, te pone en unas situaciones de compromiso que crean una situación rara”; “Además, nos contaba cosas demasiado personales en clase, parecía que tenía una vida difícil y eso influía mucho en su manera de dar la clase”; “Creo que influía mucho la actitud con la que venía de casa. Si era un buen día motivaba a todos, pero con un mal día te hacía sentir mal”; “El tercero es una persona muy desequilibrada, un día te quiere y al siguiente te odia”; “Está como una cabra, te cuenta cosas de sus relaciones y siempre empieza con un tema y acaba con otro, es tremenda” ;”Un día me cogió por el brazo y me dijo tú no te vas de aquí hasta que hablemos. Todo por contestarle en una clase. Se puso muy violento, me daba miedo”.

Relacionado con la falta de vocación que comentábamos anteriormente, los alumnos hablan de *falta de motivación* por parte de los docentes. Encuentran falta de vitalidad o falta de entusiasmo que afecta gravemente a la docencia. Además, un 4’40% detecta que estos docentes no otorgan el tiempo necesario a ciertas circunstancias. Es decir, observan conductas precipitadas relacionadas con la *prisa e impuntualidad*. Donde más podemos observar estas conductas es en:

“Prisa (ir corriendo para todos los sitios)”; “No tenía calma con los estudiantes, pero creo que tampoco disponía de mucho tiempo”; “Su puntualidad deja mucho que desear”; “Siempre tiene prisas para todo, fechas de entrega, para una conversación”; “Ellos colocan en la clase a aprendices, monitores o gente que ellos mismos están orientando y ellos hacen su trabajo. Cuando le voy a hacer una pregunta a cualquiera de los dos, siempre me dicen que sea rápido, no se puede trabajar así”; “La profesora nunca tiene tiempo para atenderte”; “Siempre le tienes que preguntar las dudas en los pasillos mientras vas corriendo”; “Anda tan atareado, que no se da cuenta, de lo que es realmente importante. Cinco minutos no se le puede negar a nadie, te pagan por eso”.

Una de las características que nos llama la atención es el *malhumor*. Cabe destacar que el malhumor puede ser innato de la personalidad de estos docentes o por el contrario, sería una consecuencia de algunas de las características nombradas anteriormente. Ellos lo definen como:

“Cuando les comentabas una duda, resolverla con una sonrisa no era una de sus opciones. Siempre borde, y sin mucha conversación”; “Tiene muy mal carácter, siempre está malhumorado”; “Parece que siempre está de mal humor”; “Muy impertinente”; “Parecía que siempre estaban de mal humor”; “Sus caras eran demasiado serias como si estuvieran permanentemente enfadados”; “Por otra parte, el mal carácter en el aula, siempre estar enfadadas, y no mostrar los aspectos positivos”.

Los alumnos detectan una *carga laboral* en los docentes muy pesada, que interfiere en su práctica docente diaria. Estos prestarían mayor importancia a los aspectos laborales dejando al margen la docencia. Con el mismo porcentaje 3'38% los alumnos demandan una falta de atención por parte de estos docentes, afirmando que existen aspectos más importantes que reclaman de su Atención.

En undécima posición, existe una amplia gama de características a las que los alumnos otorgan el mismo porcentaje de importancia 2'71%. Entre ellas encontramos, falta de *accesibilidad* para conectar con los docentes; un perfil de docente *rígido y estricto*, valoradas en esta ocasión como características negativas; *falta de innovación* en educación o falta de libertad. Algunos ejemplos que podemos aportar son:

“Él (profesor A) te intenta condicionar mucho con su ideología. No te da libertad para pensar; “Cortan mucho la libertad de los estudiantes”; “No dejaba que expresáramos libremente nuestra opinión”; “El alumno siempre tiene que estar detrás de él y siempre tiene que ser todo a su manera. Me sentía bloqueado”; “Otra de las profesoras era extremadamente sensacionalista, ella tenía unas ideas políticas determinadas e intentaba que todos los alumnos acogieran esa manera de pensar. No dejaba otras opciones”

“No se preocupa de introducir innovaciones, no tiene ninguna intención de innovar y aprender cosas nuevas que pueden ayudar a su forma de dar la clase”; “El profesor S. es muy poco innovador, sus clases se hacen pesadas y monótonas”; “El profesor J. nunca innova, repite una y otra vez las mismas cosas”; “Siempre presentaba las mismas opciones de trabajo. No presentaba iniciativas diferentes a las de otros años”.

Al igual que una queja recurrente en el ámbito universitario es la falta de especialización en el currículo de los alumnos, estos afirman que sus docentes tienen también *carencias en la especialización* de su formación. De esta forma tampoco ellos están especializados para dar respuesta a la demanda de sus alumnos. Un 1'69% considera que los docentes son laxos y que existe falta de

disciplina en las aulas universitarias. Que los docentes no exigen un mínimo acorde a una carrera universitaria. Podemos observar en algunas citas:

“No nos pedía mucho, daba igual si lo hacías o no, total ibas a aprobar”; “El primer día de clase nos dijo que no iba a evaluar y era tan fácil que nadie hizo nada”; “Mucha gente le llevaba la contraria con aspectos claramente absurdos y todo le parecía bien”; “Parecía que no le motivaba dar clases, o tal vez era algo peor, no exigía nada”; “Ojalá hubiera puesto el listón más alto, creo que fue una asignatura desaprovechada”.

Aunque con un porcentaje residual, los alumnos definen a los malos docentes como *injustos*.

Por último, en el tercer bloque, hacemos referencia a los aspectos negativos vinculados con el contenido de la materia. En el aspecto global de las características, estas no tienen un peso relevante para los alumnos, ya que suponen el 2'62%. En primer lugar, hacen referencia a la *calidad del material* empleado y escogido por los docentes. En segundo lugar, hablan de la *desactualización* de los contenidos. En relación a la primera característica, hablan de una mala elección y posteriormente, de no revisar esas elecciones y postergar el material a lo largo del tiempo. Como ya se ha mencionado en características anteriores, no vamos a entrar a describir citas en estos aspectos.

Resultados de España por áreas científicas:

Si los datos anteriores los desagregamos por áreas científicas, nos encontramos con los siguientes datos:

Tabla 2.19. Percepción las peores características de los docentes españoles por áreas.						
Respuesta	Características Genéricas	Porcentaje de ciencias sociales:	Porcentaje de ingeniería:	Porcentaje de artes y humanidades:	Porcentaje de ciencias:	Porcentaje de ciencias de la salud
Sí, podría seleccionar a tres. Respondió un 100%	1º Características didácticas - Ciencias sociales: 42'98% - Ingeniería: 47'12% - Artes y humanidades: 46'01% - Ciencias: 55'38% - Ciencias de la salud: 51'20%	1º Metodología 12'88%	1º Características de la didáctica del docente 24'15%	1º Características de la didáctica del docente 14'5%	1º Características de la didáctica del docente 30,76%	1º Características de la didáctica del docente 27,10%
		2º Relación 8'77%	2º Relación 9'19%	2º Metodología 11,50%	2º Relación 12,30%	2º Metodología 12'04%
		3º Evaluación 7'01% Características de la didáctica del docente 7'01%	3º Evaluación 5'74%	3 Evaluación 7,96%	3º Bagaje experiencial y profesional 4,6%	3º Relación 7,22%
		4º Bagaje experiencial y profesional 3'50%	4º Aspectos didácticos generales 4'59%	4º Aspectos generales 6,19%	4º Metodología 3'84%	4º Evaluación 2,40%
		5º Aspectos didácticos 2'63%	5º Metodología 3'44%	5º Bagaje experiencial y profesional 4,42%	5º Aspectos didácticos generales 2,30%	5º Ausencia 1,80%
		6º Ausencias en el aula 1'75%		6º Ausencia 1,76%	6º Evaluación 1,53%	6º Aspectos didácticos generales 0,60%
	2º Características personales - Ciencias sociales: 51'75% - Ingeniería: 52'87% - Artes y humanidades: 52'21% - Ciencias: 38'46% - Ciencias de la salud: 48'79%	1º Falta de accesibilidad 7'01%	1º Modelaje negativo 11'49%	1º Falta de vocación 7,07%	1º Prepotencia 10,76%	1º Malhumor 4,81% Dictador 4,81%
		2º Faltas de respeto 6'14%	2º Dictador 8'04% Prisa e impuntualidad 8'04%	2º Desorganizado 5,30% Falta de compromiso 5,30% Falta de motivación 5,30% Falta de respeto 5,30%	2º Desequilibrio emocional 6,15%	2º Falta de motivación 4,21%

El componente interactivo en la docencia universitaria

	3° Falta de compromiso 5'26% Falta de vocación 5'26% Falta de atención 5'26% Prepotencia 5'26%	3° Falta de empatía 5'74%	3° Falta de empatía 4,42% Falta de libertad 4,42%	3° Dictador 4,61% Falta de comprensión 4,61%	3° Carga laboral 3,61% Falta de empatía 3,61% Prisa e impuntualidad 3,61%
	4° Falta de empatía 4'38%	4° Carencias en la innovación 4'59% Problemas de especialización 4'59% Falta de vocación 4'59%	4° Injusto 1'5% Desequilibrio 1'5%	4° Falta de empatía 3,84%	4° Rígido 3,01%
	6° Dictador 2'63% Exigente y rígido 2'63% Desorganización 2'63%	5° Desorganizado 3'44%	5° Malhumor 3,53% Falta de exigencia 3,53% Falta de disciplina 3,53%	5° Falta de vocación 3,07% Falta de respeto 3,07%	5° Falta de vocación 2,40% Modelaje negativo 2,40% Falta de atención 2,40% Falta de respeto 2,40% Carencias en la innovación 2,40%
		6° Faltas de respeto 2'29%		6° Carga laboral 2,30%	6° Falta de libertad 1,80% Falta de compromiso 1,80% Desorganizado 1,80%
	8° Modelaje negativo 0'87% Carga laboral 0'87%				7° Desequilibrio emocional 1,20%
	3° Características del contenido - Ciencias sociales: 5'26% - Ingeniería: - Artes y humanidades: 1'76% - Ciencias: 0'70%		1° Material no actualizado 1,76%	1° Falta calidad del material 6,15%	

Nota: La fuente de esta tabla es de elaboración propia (2016).

Análisis cualitativo

A continuación, realizaremos un análisis cualitativo acerca de las características negativas que para según los alumnos definen a sus malos profesores. Realizamos un análisis por áreas científicas, en el que señalamos las cuestiones más destacadas, entre las diferentes áreas del conocimiento.

En primer lugar, podemos observar como los alumnos de Ingeniería, Artes y Humanidades y Ciencias sociales son los más críticos con respecto a las características personales, los porcentajes respectivamente son del 52'87%, 52'21% y 51'75%. Mientras tanto, los alumnos de ciencias experimentales y ciencias de la salud señalan en primer lugar las características didácticas con porcentajes de 55'38% y 51'20% respectivamente. Sin embargo, aunque existe una tendencia mayoritaria hacia uno de los dos bloques de características, podemos concluir que las diferencias son mínimas. Los alumnos de ciencias sociales, artes y humanidades e ingeniería proponen las características didácticas con porcentajes de 42%, 47% y 46% y los alumnos de ciencias experimentales y ciencias de la salud le otorgan el segundo nivel de importancia a las características personales con porcentajes de 38% y 48%. Sin embargo, en cuanto a las características del contenido existe una clara diferencia, ya que son los alumnos de ciencias sociales con un 5'26%, los alumnos de artes y humanidades 1'76% y los alumnos de ciencias experimentales 0'70% los únicos que afirman encontrar características de este tipo en los profesores considerados malos. En las áreas restantes, no encontramos aportaciones de este tipo, y las que si podemos encontrar en estas áreas son residuales en comparación con las características personales y didácticas.

Si realizamos un análisis más exhaustivo, podemos observar cómo los alumnos han realizado menciones específicas acerca de cada uno de los bloques de características y han especificado en qué aspectos tienen dificultades estos docentes. En el bloque de las características didácticas, cuatro de las cinco áreas coinciden al aportar el mayor porcentaje a las *características didácticas generales*. Es el área de ciencias experimentales la que da un porcentaje mayor del 30%. Sin embargo, los alumnos de ciencia sociales se distancian de

esta tendencia y le otorgan el mayor porcentaje de importancia a la *metodología* empleada por los docentes. Es importante señalar que en las áreas en las que más se innova en la metodología, son las que consideran que los malos docentes no emplean buenas metodologías. Mientras que, en las áreas de ingeniería o ciencias experimentales, aunque tienen en cuenta esta característica para definir a los docentes, lo hacen de manera más residual con un 3%.

Aunque la tendencia es similar, cabe señalar que en todas las áreas preocupa la *relación didáctica* con los docentes. De un 7% a un 12% de los alumnos considera mal profesor a un docente que no se preocupa o no tiene las herramientas necesarias para crear un buen *clima de reciprocidad* en la relación didáctica. Sin embargo, los alumnos de artes y humanidades no contemplan esta característica, bien porque no existe esta carencia en los docentes de esta área o por la falta de preocupación y por lo tanto análisis de esta. En el caso de los alumnos de ciencias sociales, ingeniería y artes y humanidades existe una preocupación expresa por los sistemas y mecanismos de evaluación que emplean los docentes. Consideran que el mal uso de estos mecanismos desencadena en un perfil considerado malo. En cuanto a las áreas de ciencias experimentales y ciencias de la salud, podemos observar cómo estas cuestiones ocupan un peso más trivial. Esto puede verse afectado, debido a que en estas áreas los sistemas de *evaluación* están más generalizados y existe una menor innovación en estos procesos.

En segundo lugar, las *características personales* es el bloque en el que nos encontramos mayores discrepancias entre las diferentes áreas, así como un mayor número de características nombradas. No existe unanimidad entre las áreas a la hora de considerar las características personales más relevantes, ya que cada una de ellas otorga la primera posición de importancia a una característica diferente. En el caso de artes y humanidades es la falta de *vocación*. En todas las áreas podemos observar cómo esta característica es recurrente, pero con un porcentaje menor que en el de artes y humanidades 7´07%. Los alumnos de ingeniería encuentran que los malos docentes son característicos por influir en un *modelaje negativo*. Los alumnos de ciencias experimentales consideran que sus docentes son *prepotentes*, con un 10´76%. Esta característica la podemos encontrar también en los de ciencias de la

salud, con un 5'26%. Debemos de tener en cuenta, que no es nombrada en ninguna de las demás áreas. En cuanto a ciencias sociales, considera que la peor característica de los malos docentes es la falta de accesibilidad con un 7'01%. Esta característica no es nombrada en ninguna de las áreas restantes.

Los docentes de ciencias de la salud son vistos por el 4,81% de sus alumnos encuestados como malhumorados y dictadores. Esta última característica la señalan en todas las áreas exceptuando la de artes y humanidades que si comparte la de malhumor. Cabe señalar que, a pesar de existir discrepancias, existen ciertas características que son señaladas por todos los alumnos, sea cual sea el área a la que pertenezcan, como las *faltas de respeto* o la *falta de empatía*.

Por último, en lo que tiene que ver con las características relacionadas con el contenido tanto los alumnos de ingeniería como ciencias de la salud no realizan ninguna aportación al respecto. Los alumnos de ciencia sociales y ciencias experimentales coinciden al hablar de falta de *calidad del contenido*, mientras que los de artes y humanidades junto con ciencias sociales hablan de *material no actualizado*.

En resumen:

Gracias a este bloque, podemos observar cuál es la idea genérica que tiene un estudiantes de un mal profesor, según su propia experiencia. Lo primero que podemos destacar es que en los dos contextos nos podemos encontrar las mismas aportaciones dentro de las características didácticas, pero con diferente porcentaje aplicado a las mismas. De tal manera, que tanto los estudiantes españoles como los brasileños, al hablar de buenos profesores se refieren a una persona que sea un buen orador, que curse una metodología específica, que tenga en cuenta los parámetros relacionales a nivel didáctico, que su evaluación sea enriquecedora y formativa, que posea experiencia profesional en el ámbito de su docencia y experiencia vital como recorrido de vida y que no falte a clase. Si tuviéramos que hacer un paralelismo con los superhéroes que aparecen en los comics, los docentes tendrían que están al nivel de superman o de spiderman y, desde luego, muy lejos de las debilidades de Superlópez o Gru, mi villano favorito. Con este toque de humor lo que queremos transmitir es que los estudiantes lo quieren todo. Dentro de las

categorías mencionadas, la única que es fácilmente asumible es la de no ausencia de las clases, ya que un profesor tiene la obligación de asistir a las mismas y es una exigencia bastante benévola que un estudiante pida ese mínimo. La pregunta reflexiva que nos podemos hacer al respecto es si los profesores que se categorizan como malos son recuperables. Parece que en el contexto de nuestra investigación esa reeducación sería posible por el peso que las características didácticas tienen sobre las personales al describir las cualidades requeridas para una valoración positiva (63'9% y 49'01% en Brasil y España respectivamente, frente a las personales que obtienen un 33'2% y un 48'36%). Dentro de la literatura científica está más que verificado que moldear a una persona en aspectos didácticos resulta más sencillo que en aspectos personales.

En lo que se refiere a las características personales, nos preocupan mucho las aportaciones dadas por los estudiantes: da la impresión de que nos movemos en una línea muy fina entre lo que podrían ser unos resultados dados por alumnos con una extrema conciencia crítica o si se trata, por el contrario, de una simple descripción de la realidad con la que ellos se encuentran. Si fuera cierto este último caso, las respuestas de los estudiantes (algunas) nos hablan de un panorama alarmante: decir que un docente universitario está desequilibrado emocionalmente o que es un dictador nos debía de poner en alerta a todos los que formamos parte del sistema universitario. ¿Qué tiene que estar pasando para que los estudiantes mencionen estas características con un porcentaje tan alto? En las respuestas de estudiantes españoles, la alusiones a dictador, falta de empatía y falta de vocación son los tres primeros aspectos que comentan de sus malos docentes. ¿Nos podemos permitir tener en las entidades de educación superior sujetos con esa carta de presentación? En el contexto brasileño, falta de vocación, compromiso, organización y desequilibrio emocional fueron las tres primeras menciones personales que dieron los estudiantes para describir a sus malos profesores. La primera de ella ya abarca demasiado, una persona que no tiene vocación irá a disgusto a su trabajo, lo que probablemente le abocará a una mala actuación y a la generación de un *feeling* negativo con sus estudiantes. Vemos así cómo este concepto es una espiral que traspasa las fronteras personales y se inserta en las didácticas y de contenido, ¿pero qué hacemos si un profesor que ha conseguido una plaza y

por lo tanto una estabilidad no tiene o deja de tener vocación? No existe una receta mágica que genere una modificación de su nivel vocacional (áreas intrínsecas), pero si hay muchos aspectos que podrían generar una variación positiva (áreas extrínsecas). Es importante tener en cuenta, qué es lo que lleva a la falta de vocación. No es fácil hallar la respuesta, pero podemos aproximarnos a ella cuando analicemos lo que nos dicen los docentes puesto que a los alumnos les cuesta llegar a esos motivos.

Si analizamos el resto de características personales mencionadas, nos encontraremos con que se mencionan faltas de respeto, atención, compromiso, prepotencia, malhumor, etc. Son características en las que el *focus* está situado en el espacio interno de la personalidad del docente. Pocas son las características externas que se mencionan como, por ejemplo, la carga laboral, (una situación que marca diferencias entre España y Brasil), en las que encontramos un *focus* intermedio de causas externas e internas. Las referencias a las características personales de los docentes brasileños, están arracimadas en torno a 12 cuestiones (la primera la falta de vocación y la última la falta de exigencia). En el caso español, están recogidas en 22, lo que nos lleva a pensar que el estudiante español tiene más modelos de docente universitario que los brasileños.

En lo que se refiere al dominio y manejo del contenido de sus materias, los alumnos agrupan sus menciones en torno a aspectos como la falta de calidad del material y el uso de material desactualizado (porcentajes similares en los dos países). Sin embargo, los alumnos brasileños mencionan otra categoría que denominamos material de aplicación no real que, como ya se dijo anteriormente, se refiere a una enseñanza de conocimientos que no están relacionados con sus futuras profesiones. Sea como fuere, los estudiantes de los dos contextos se encuentran con más dificultades en lo que se refiere a la calidad que en lo que afecta a la actualización.

Un dato que nos preocupa, en el contexto brasileño es ese 6% de los estudiantes que no fueron capaces de mencionar a tres malos profesores, justificándolo con la falta de recorrido en la titulación, con el miedo o desconfianza a responder esta pregunta o en el hecho de parecerles una valoración no merecida. Lo que nos lleva a pensar, si será que nos movemos en parámetros más coercitivos y con menor libertad de expresión en

comparación con España. Que un estudiante de primero no pueda responder a la pregunta porque no vio a suficientes profesores se comprende perfectamente, pero que no pueda responder a la misma por miedo nos hace partícipes de una coreografía didáctica difícilmente asumible por un estado democrático. La cautela puede ser un aspecto positivo, el miedo nunca tiene opción de serlo.

Observando los datos en las diferentes áreas científicas de España y Brasil, es posible sacar algunas conclusiones que podrían ayudar a mejorar las titulaciones de las mismas. De esta manera podemos configurar una caracterización de los docentes malos según la visión del estudiante y tomárnosla como una lista de defectos (y, por tanto, de posibles mejoras) a trabajar en relación a los profesores. Los de ciencias sociales deberían comprometerse más con sus alumnos, ser menos dictadores y no faltar al respeto, poseer mayor vocación, ser un poco menos exigentes, pensar que están trabajando con personas y distribuir mejor su carga laboral. Los profesores de ingeniería deberían preocuparse por los mismos tres primeros aspectos de ciencias sociales, pero, además, tendrían que revisar su malhumor y desequilibrio emocional, la falta de libertad, incidir más en aspectos vinculados con la innovación, ser más estrictos y prestar más atención y mecanismos de accesibilidad a sus alumnos. Evaluando estos dos perfiles nos damos cuenta de que en ciencias sociales, a los alumnos les gustaría ver un mayor compromiso y que los profesores tuvieran más tiempo para ellos, y en ingeniería les gustaría hacer más cosas de las que los docentes les permiten.

Siguiendo con la idea de convertir lo negro en blanco, es decir, tomar los aspectos señalados como defectos convirtiendo sus contrarios en marco de referencia lo que se desea, podemos concluir que en artes y humanidades les gustaría que el docente tuviese mayor disciplina y organización, que fuese empático y motivador, que se alejara de juicios de valor subjetivos y que, por lo tanto, no fuese injusto; y que se convierta en un modelo o ejemplo para sus estudiantes. Los alumnos de ciencias buscan a un profesor especializado, que mejore sus carencias formativas, y que sea un buen modelo de enseñanza. Por lo tanto, vemos cómo los estudiantes de estas dos áreas buscan un modelo de docente fuerte en empatía y, por el contrario, los estudiantes de ciencias buscan un docente que sea modelo a imitar por sus conocimientos. En ciencias

de la salud no es fácil realizar esta síntesis pues se destacan demasiadas características.

Haciendo la contraposición con Brasil, nos encontramos con que los estudiantes españoles necesitan profesores que sean accesibles, y que les respeten, que se comprometan con las clases y que tengan vocación. El problema principal de los profesores de ingeniería es que no son ejemplo en términos generales. No pueden llegar a ser imitados, porque carecen de buena conducta. Son dictadores, tiranos, poco empáticos...y cuando nos encontramos con problemas de este calado, nos tenemos que preguntar qué tipo de actuaciones de mejora podrían llegar a provocar cambios no solamente sobre el pensamiento de los docentes (lo que saben), sino sobre sus actitudes y, por lo tanto, sobre las percepciones que los estudiantes tienen de ellos/as. En artes y humanidades, los estudiantes critican las carencias de voluntad, la falta de ganas por hacer las cosas, por conocer. Es una cuestión más vinculada a una línea-fuerza, a un impulso. En ciencias, necesitan que mejoren en su actitud, al igual que ocurría con los profesores de ingeniería y en ciencias de la salud observamos que existe dificultad en muchas áreas. No deja de ser curioso que en los dos contextos los estudiantes de ciencias de la salud sean los que señalan más características negativas y, por lo menos a nivel de cantidad, reflejan mayor sentido crítico. En los alumnos de primeros cursos es dónde se observa más diferencia, porque en el resto de áreas hacen aportaciones escasas o pobres, frente a los alumnos de ciencias de la salud.

Otro aspecto a tener en cuenta, es el relacionado con la carga laboral. Este fue un concepto de difícil clasificación en la investigación, ya que influye en todas las áreas, la curricular, la didáctica y la personal. Pero observando las aportaciones que tenemos por parte de los alumnos, nos damos cuenta de que todas están más vinculadas con elementos de gestión personal. La cuestión es que en los dos contextos obtiene porcentajes similares y no menos preocupante. Muchas veces los docentes intentan proteger a los estudiantes, y guardar las formas y las características de su puesto laboral (profesores evaluados que intentaban generar mucha distancia entre el alumno y él mismo). Y si aun así traspasa la frontera de la esfera privada, deberíamos de plantearnos que tal vez, dicha carga o presión es insostenible. Muchos han sido los trabajos publicados que hablan sobre el exceso de requerimientos que

tiene el puesto de docente universitario y estos resultados van por la misma línea, lo cual nos debería llevar a realizar una evaluación más profunda de la temática.

Una mención especial deberían recibir los conceptos que se plantean como polos opuestos, que aparecen tanto como cualidades positivas como negativas. Algunos de los más peculiares son alta exigencia y baja exigencia, o exceso y falta de disciplina, por ejemplo. Dentro de las mismas áreas nos encontramos con las dos posiciones contrapuestas, lo cual no hace otra cosa que recalcar las diversas percepciones de los sujetos de una misma titulación. Podemos por lo tanto, considerar que existen aspectos que mencionan los estudiantes que son tan personales, que difícilmente el profesor puede buscar contentar a todos.

E.5 Quinto bloque de preguntas: *¿Cuál es tu consideración en cuanto a tu formación para la profesión para la que te preparas?, Justifícala. ¿Qué características te hacen sentir que serán un buen o mal profesional?*

Sentido de la pregunta:

Con esta pregunta queríamos detectar si se ven formados para ejercer como profesionales, y cuáles consideran que son los rasgos definitorios que les permitirán considerarse buenos o malos profesionales. La primera cuestión es dicotómica: se consideran bien formados o no para el ejercicio de la profesión. La segunda permite recoger la perspectiva que tienen de esa profesionalidad. Indirectamente nos permitirá saber en qué medida la carrera que están cursando los aproxima a esas cualidades.

Resultados generales de Brasil:

El componente interactivo en la docencia universitaria

Tabla 2.20.

Autopercepción de la preparación profesional del estudiantado brasileño.

Respuesta	Características de un buen o de un mal profesional	Dato porcentual
- Me considero un buen profesional 76%	1º Poseer conocimientos	20'6%
	2º Poseer buena conducta	10'8%
	3º Creer en uno mismo	9'8%
	Experiencias enriquecedoras previas	9'8%
	4º Tener vocación	7'8%
	5º Analizar y solucionar conflictos	6'9%
	6º Poseer compromiso	4%
	Capacidad de escucha y de atención	4%
	Buena metodología	4%
	Organización y puntualidad	4%
	Optimismo	4%
	Ser persona	
	7º Poseer disciplina	2'7%
	Realizar investigaciones	2'7%
	Tener interés	2'7%
	Utilizar herramientas profesionalizantes	2'7%
- Me considero un mal profesional 24%	1º Modelaje negativo	30'2%
	2º Falta de actuación práctica	13'9%
	3º Falta de retroalimentación	9'3%
	Falta de conocimiento	9'3%
	4º Sistema de competencia	7%
	Falta de atención	7%
	Carencias formativas	7%
	Falta de confianza	7%
	5º Grado bajo de preparación	4'6%
	6º Falta de puntualidad	2'3%
	Carencias formativas por parte de sus docentes	2'3%

Nota: La fuente de esta tabla es de elaboración propia (2016).

Como podemos ver en la tabla, el 100% de la muestra ha contestado a la cuestión planteada. El 76% de las respuestas consideran que están siendo bien formados para su futura profesión y saben concretar en qué cuestiones específicas. El 24%, consideran que su formación es deficiente o que aún no están en condiciones de sentirse profesionales.

El 76% de las respuestas de los que dicen estar bien formados para la profesión realizan aportaciones concretas sobre lo que eso implica. El 20'6%

considera que su profesionalidad reside en los *conocimientos adquiridos*. Que esta sea la prioridad de los alumnos nos muestra una visión positiva de la etapa universitaria en la que están inmersos. Comentan aspectos como:

“Lo hicieron de la siguiente manera. Yo soy del área de cultura de Recife y hasta este momento veía mi función solo como unos hobbies, no le daba más dimensión. Sin embargo, la profesora M., me dijo como mejorar los eventos que yo realizaba. Así me enseñó a analizar el flujo de información, analizar los problemas, encontrar una manera de solucionarlo. Yo percibía antes que no tenía una metodología que me permitiera hacer eso y que por lo tanto, me faltaba cualificación profesional. Todo eso fue mejorando en mí y ahora me doy cuenta que tengo una cantidad de conocimientos en mi cabeza”; “Sigo adquiriendo conocimientos más específicos y prácticos”; “Considero que en mi titulación es muy importante hacer el cambio de lo teórico a lo práctico, y para eso tienes que saber. Yo considero que ahora sé bastantes cosas”; “Ellos me dan conocimientos que son importantes para que yo viva en sociedad, yo lo voy asimilando y eso me hace ser un futuro buen profesional”; “El contenido me ha capacitado como buena profesional”.

En segundo lugar, proponen una característica personal, ya que un 10'8% considera que *su buena actitud* contribuirá a su futura actuación como profesional. Mencionan ventajas como:

“Yo creo que deberemos de evitar los plagios, y eso lo hago. Creo que ese tipo de detalles son los que me hacen ser buenos profesionales”; “Yo soy una persona bastante humilde y las veces que tuve oportunidad de ver cómo sería trabajando mantuvo ese comportamiento. Creo que a las personas les gusta y puede que así vean que estoy dispuesta a seguir aprendiendo”; “Tengo una buena conducta, que me ayuda adaptarme al trabajo”; “tengo una gran responsabilidad con la profesión”; “Poseo entrega y buen comportamiento, creo que eso me hace diferente a algunos de mis compañeros por cuestiones de inmadurez”; “Creo que soy muy tranquila y paciente y que esas cualidades personales también me llevarán lejos”; “Me considero una persona bastante meticulosa, y siempre estoy intentando que los demás vean que estoy dispuesto a aprender”; “Es verdad, que siempre necesitas buscar cosas a mayores pero esa es la parte que depende de ti”.

En la misma línea, consideran que la creencia de que serán buenos profesionales y de que ellos lo pueden realizar *ayudará y contribuirá a la maduración de su persona*. De tal manera, que ellos consideran que a medida que la carrera avanza han logrado un nivel de maduración personal que contribuirá a este hecho (9'8%). Hacen referencia a:

“A no darme por vencido y pensar que yo puedo cambiar las cosas”; “Ella fue la que me hizo no desistir y no abandonar y entender que esos valores debía de seguir

manteniéndolos para ser un buen profesional”; “Sonreír aunque tuviese un mal día, creer que soy capaz y que puede que pueda llegar a ser lo que me proponga”; “Todo se puede cambiar y que no hay nada eterno, por ejemplo, ser consciente y creer que se puede tener una relación bien diferente a la inicial. A mí me pasó con uno de mis jefes, que está esperando a que tenga el título y hasta ese momento fue muy inflexible y ahora entendió que estoy cerca de terminar y que eso es un avance para mí y para él. Si no fuera porque creía que sería un buen profesional, nunca hubiera llegado hasta aquí”; “Tal vez no fue una cuestión de profesores en concreto, sino una cuestión de tiempo. Yo en el tercer periodo, me di cuenta de que ya sabía un poco del área y que, por lo tanto, podría ser un buen profesional. Pero el punto de ruptura vino cuando vi que aun estando de prácticas, era un buen profesional. Supongo que es una cuestión que se va haciendo con el tiempo, maduras y mejoras, como persona y como profesional”.

Con el mismo porcentaje, hacen alusión a la *formación y enriquecimiento en las experiencias previas* a la universidad. Dentro de estas nombran momentos de prácticas, experiencias laborales entre otras. Los beneficios que han obtenido de estas experiencias los relatan como:

“Muchos de los profesores hablaban y explicaban estas pruebas, por lo tanto, yo ya veía eso y me servía para mi carrera profesional. El verlos a ellos hacer las cosas hizo que yo fuera construyendo cómo quería ser en mi trabajo”; “Creo que al ver los profesores que me gustaban y los que no, modifiqué mis ideas sobre lo que quería y lo que no quería hacer”; “Tratar con respeto, eso tipo de sentimientos hacen que yo los refleje en mi práctica”; “Me han enseñado con su ejemplo las cosas buenas y las malas”; “Verás yo soy de los que piensa que la persona y el profesional se hace. Y yo me hice con sus enseñanzas”; “Me hice un buen profesional, mezclando mis intenciones con las suyas”; “He visto que en las prácticas de la titulación defendía bien mi campo profesional”; “Las prácticas me ayudaron a verme capacitada, si no fuera por eso en mi titulación sería bastante complicado”; “También mediante las prácticas, los estudios de campo, cuando nos llevaron a bibliotecas externas para conocer la situación real,... la inmensa mayoría de mi sentimiento cómo profesional lo saqué de ahí”; “nos llevaba fuera, a ver diferentes universidades y servicios de administración pública. Eso me hizo ser mejor como profesional”; “Lo que agradezco son ciertos trabajos prácticos que nos mandan hacer o de situaciones ficticias de casos reales, con esas cosas son con las que aprendemos ya que la práctica es un elemento muy importante. Esas experiencias generaron en mi unas días que no había visto antes”.

Un 7’8% de aportaciones afirman tener vocación hacia su profesión, y consideran que este factor contribuirá en su futuro frente a los profesionales que no muestran esta característica:

“Me enseñaron a disfrutar de lo que me gusta, a no darme por vencido, a sonreír aunque tuviese un mal día, a ser puntual, a ser organizado, a realizar un trabajo

científico. Y de todo eso, la primera opción es lo que más me ayudó. Disfrutar de mi futuro y de mi presente como profesional”; “Elegí bien la titulación, estoy buscando trabajo de la misma. Pero no creo que eso sea una condición para no sentirme un buen profesional. Estoy a la espera de lo que siempre quise y tengo mucha ilusión”; “La pasión por la didáctica de algunos de ellos, y mi interés directo por el cine hacen que tenga ilusión por lo que hago”; “Estoy donde siempre pensé que estaría”; “Puedo confirmar que la elección de esta titulación es vocacional, con ella rica no me voy a hacer, pero me hace sentirme profesional y buena”; “Me gusta lo que hago”; “Simplemente soy feliz e intento que los demás lo sean”.

Otra de las características que hace a los alumnos futuros mejores profesionales, es la *resolución y análisis de casos prácticos* 6´9%.

“Lo que se me da mejor es analizar los problemas, encontrar una manera de solucionarlo. Eso me hace ser diferente, y tener más opciones de trabajo. Ser un buen trabajador y poder llegar a ser valioso”; “Se me da muy bien solucionar situaciones desagradables, y eso es algo que ya me sirve para mi trabajo actual y para futuros”; “Si alguien me dice que tiene algún problema, intento resolverlo rápido, eso suele agradar mucho”; “Soy buena en resolver casos prácticos de mi campo profesional. Espero que eso se mantenga en la práctica real”; “Porque sé analizar diferentes situaciones que se pueden dar y buscar cómo solucionarlas”; “Es importante solucionar los conflictos que surgen día a día y eso lo conseguiré cuanta más experiencia tenga”.

En apartados anteriores, una de las características valoradas por los alumnos en sus buenos docentes era el *compromiso* por la asignatura, en este caso los alumnos consideran que la posesión de dicha característica contribuirá a su futura profesionalidad. Relacionan el compromiso con aspectos como:

“Soy una persona muy comprometida”; “Tengo compromiso con las actividades en las que me veo capacitado y tengo gran interés por las que me quedan por conocer”; “Soy una persona muy comprometida con lo que hago y muy apasionada, y superaré las barreras”; “Soy una persona comprometida y eso hace que mi trabajo sea mejor”.

Un 4% de las respuestas valoran su *capacidad de escucha y atención* para su formación como buenos profesionales, ya que estas capacidades sientan las bases de una buena preparación y formación.

“No solo había que escuchar, sino atender a los pequeños detalles; y yo procuro hacer las dos cosas”; “Creo que para ser bueno, he desarrollado mi profesión a nivel social. Atendiendo y escuchando a las personas”; “Soy una persona que escucha a los que tengo alrededor y día a día les intento dar toda mi atención, eso crea una relación muy positiva”; “Creo que soy una persona muy dinámica, que sé escuchar a la gente”; “Considero que soy una persona, que se trata a diferentes tipos de personas. Mi base es la escucha”.

Una vez más, aunque en esta ocasión sea con un porcentaje de respuestas menor 4%, los alumnos citan, entre sus prioridades y consideraciones positivas, la *metodología empleada*. Estos consideran que el uso de una buena metodología les ayudará como profesionales. Mencionan algunas metodologías empleadas:

“Buscar nuevas maneras de solucionar un problema y tener una forma de trabajo es lo que me hace ser un futuro buen profesional”; “Creo que está enfocado a tener una manera de trabajar que se adapte a ti y tener rutinas de trabajo”; “Yo sería un profesor que hablaría, preguntaría lo que se necesita, construiría puentes y caminos para mis alumnos. Esa manera de enfocarlo y esa metodología haría de mí un buen profesional”; “Creo que en el futuro les explicaría muy bien de que va cada práctica y mi forma de exponer. Eso me haré sentir bueno en lo que hago y ayudará que los demás puedan seguirme y saber hasta dónde me pueden pedir ”.

Al igual que comentaban algunas características personales que ponían las bases de una buena formación, en este caso hablan de la *organización y puntualidad*. Un 4% de las citas nombran estas características como punto de partida para convertirse en buenos profesionales, ya que estas son cualidades que posee un profesional capacitado según sus visiones.

“Es muy organizada, siempre lleva todo en orden y yo he intentado imitarla en eso. No siempre lo tuve, pero desde que soy así, me siento mas capacitada como profesional”; “Creo que soy bueno, porque tengo todas mis actividades bien estructuradas y llego a tiempo a los sitios”; “soy organizado”; “Me considero una persona puntual y mi futuro profesional es ser médico. Creo que una persona que no tuviese esta características jamás podría ser bueno. Un médico no puede llegar tarde a una operación.”

Los alumnos consideran que los buenos profesionales son *personas optimistas*. Por lo tanto, como venimos comentando, el tener estas características entre las suyas personales será un indicador de profesionalidad. La consideración de que una mala persona no va a ser nunca un buen profesional nos lleva a la afirmación de que los alumnos se consideran buenas personas y que, por lo tanto, llegaran a ser buenos profesionales. Esta última afirmación no puede existir sin la primera idea comentada. Ellos lo definen de esta forma:

“No existiría un buen feedback para los alumnos si hiciese m trabajo, pero fuese una mala persona”; “Me preocupo de ver a las personas como tal y de ser buena

El componente interactivo en la docencia universitaria

persona en mi trabajo”; “Si sé mucho, pero no trato bien a los que me rodean no sirve de nada”.

Un 27% se considera una persona con *disciplina*. Para quienes dicen eso, los profesionales de su ámbito son personas disciplinadas y con rigor, lo que los convierte en buenos profesionales. También, el haber realizado investigaciones y haber contribuido al conocimiento en su ámbito les hace ser buenos profesionales. Un 27% de las respuestas se refieren a haber tenido *experiencias en torno a investigaciones* y consideran que esto les hace mejores profesionales.

“De todas maneras, en general creo que soy una persona muy disciplinada y a nivel profesional, creo que es uno de mis puntos más fuertes”; “Tengo mucha disciplina y me preocupo de que se vea en las cosas en las que la realizo”.

“La investigación, poder hacerla y ver diferentes informaciones, me hizo ser mejor en un futuro trabajo”; “Yo no tenía mucho conocimiento académico ni entendía el nivel científico de las cosas, ni la importancia de los detalles en las investigaciones. Él me enseñó a caminar en el área académica y las investigaciones me mostraron que tipo de profesional me gustaría ser”: “Siempre estoy intentando investigar y conocer un poquito más. Las investigaciones me muestran diferentes maneras de entender mi trabajo”.

Otra de las características personales, que nombran los estudiantes es el *interés*. En este caso, no hablamos de interés meramente en la materia o en el ámbito de estudio, sino un aspecto más global de interés por las cosas que te rodean, que les ayuda a crecer como profesionales. Hablan de focos de interés como:

“Tengo interés por enterarme de lo que me rodea y de cómo funcionan las cosas”; “Soy fuerte profesionalmente porque siempre muestro interés en las personas que llevan más tiempo trabajando en lo mismo”; “Las asignaturas hacen que entienda que sin interés no triunfaré en nada”; “Soy curioso, me intereso por todo e intento mejorar lo que veo mal”.

El hecho de manejar con soltura y criterio herramientas de su profesión los hace buenos profesionales. Un 27% de las respuestas señala que saber emplear estas herramientas con rigor se considera profesional, ya que cualquier otra persona alejada del ámbito no podría hacerlo.

“Enseñaba a ser un buen profesional utilizando el Facebook, y eso me lo llevé yo a las prácticas. Los profesores aprendieron mucho de cómo utilizarla, y yo me sentí buen profesor y útil”; “Me dieron las herramientas para que yo pueda cubrir las carencias que encontré en mi trabajo”; “Yo creo que lo que me hace ser buen médico,

El componente interactivo en la docencia universitaria

es conocer las herramientas y los pros y las contras de lo mismo”; “Saber cómo utilizar las herramientas de Vogel, me hace ser competentes”; “Saber utilizar mi lenguaje, es saber ser profesional, ya que soy filóloga”.

En la otra parte de las valoraciones, la percepción negativa de la formación, es decir, el caso del 24% de las respuestas obtenidas, los alumnos que no se consideran profesionales ponen de manifiesto carencias en diferentes aspectos.

En primer lugar, el *modelaje negativo*, con el 30'2% de las respuestas negativas. Se parte de la base de que un mal docente no puede convertir a sus estudiantes en buenos profesionales. Por lo tanto, la mayoría de quienes dan respuestas negativas pondría el foco de fracaso en una causa externa, la universidad y los docentes.

“Tenía muchos modelos negativos y eso no hace que yo sea mejor que ellos”; “Muchos profesores me enseñaron lo que no debería de hacer, pero no tuve la oportunidad de ver cómo hacerlo mejor”; “Creo que he tenido muchas malas experiencias, con muchos profesores y eso no me ha servido para tener un buen modelo”; “Tuve muy malos profesores y eso no te ayuda a copiar cosas buenas”; “Tú aprendes tanto de los profesores como de los alumnos con los que te vas relacionando. Creo que me fijé demasiado en las cosas malas, y no aprendí de las buenas”; “No puedo ser buen profesional porque hasta ahora no conocí a ninguno”.

En segundo lugar, y en la misma línea de causalidad externa, notan una falta de *actuación práctica* que les impide formarse como profesionales efectivos 13'9%.

“No he realizado las prácticas suficientes y entonces no sé muy bien que es lo que debería de hacer. Estoy lejos de ser un buen profesional”; “Además, apenas he tenido oportunidades de realizar prácticas reales en mi campo, lo que me hace sentirme más inestable”; “Las cosas que enseñan son muy teóricas, pero intentan colocar eso en la práctica. Aunque yo no sé ser buen administrativo por ello, me falta rodaje. Experiencia práctica”; “Creo que aún no conozco cómo debo de actuar en mi trabajo y eso es porque aún no practiqué mucho”; “Eso lo conseguiré cuanto más experiencia tenga y por ahora no tuve tiempo para experimentar ni sitio adecuado”; “Soy consciente de que me queda mucho por aprender y practicar, debería realizar más prácticas para tener más experiencia”; “Puedo asegurar que aprendí más en la empresa que con la propia titulación y clases presenciales. Yo aprendo haciendo, y aun hice poco”; “No generan prácticas sobre el futuro laboral al que nos vamos a enfrentar, solo contenidos teóricos (sin restarles la importancia que obviamente tienen)”; “Un buen profesional lo llevarían más a la práctica, porque, una carrera...cuando sales de la carrera yo creo que no sabes realmente ejercer con alguien”.

Un 9'3% de las respuestas aluden a que existe una *falta de conexión con el mundo exterior*, es decir, falta de comunicación con los agentes, instituciones y organismos exteriores vinculados con su profesión y que eso genera una desinformación acerca de sus cualidades profesionales. Los alumnos aportan ejemplos claros de retroalimentación negativa como:

“Si realmente fuese abierta y realmente existiese un intercambio entre la facultad y el mundo exterior, entonces sí”; “Ellos también deberían de tener ganas de intercambiar el mercado, pero yo veo que me enseñan unas cosas y que después me piden otras. Así no soy buen profesional”; “No, porque me enseñaron como es el mercado de trabajo, como es el mundo allá fuera, pero desde aquí dentro. Que por supuesto es más cerrado y se encuentran menos dificultades. Entonces si tu enseñas a los chicos en un mundo artificial, nunca los estarás preparando para el mundo real”; “Tengo que ver cosas en el exterior para poder entender mi profesión”.

En tercer lugar, un 9'3% considera que no dispone de una buena base de conocimientos que le capaciten como profesional. Sin embargo, en este caso los alumnos se refieren a conocimientos que no se han impartido todavía, por lo tanto, no pueden acceder a estos todavía. Hablan de carencias tales como:

“Tengo una mala base de conocimiento”; “no te resuelven las dudas y tampoco me las busqué por mi cuenta”; “No, porque considero que debo de formarme más a nivel de contenidos de mi titulación”; “Durante las diferentes clases, notaba que me faltaban conocimientos”; “tengo bastantes carencias a nivel teórico-conceptual que tendré que cubrir por otros medios y que considero que deberían estar cubiertas”; “Hay una serie de profesores con los que simplemente he memorizado definiciones, clasificaciones, etc”; “Hay algunos temas que me parecen muy importantes para el educador de los que ni siquiera hemos hablado en clase”; “Me ha faltado alguna referencia o enseñanza más concreta”; “Soy una persona que ve la vida como un proyecto a largo plazo y está claro que a día de hoy, no tengo la formación suficiente, y me falta experiencia”; “Ser un buen profesional en nuestro campo no significa únicamente conocer legislación, sino también la métodos de actuación, planificación, etc. y yo no lo sé”.

Otra de las reclamaciones que hacen los alumnos al sistema educativo, es que éste gira alrededor del *sistema de competencias*. Un 7% de las respuestas considera que la finalidad formativa y de aprendizaje no se puede lograr en un sistema que tiene un claro objetivo y finalidad orientado la competencia.

“El sistema está hecho para que compitamos entre nosotros y no para que nos demos la mano. ¿Cómo voy a ser un buen profesional con este contexto?”; “Me siento agobiado por la dinámica que se impone en este centro”; “Uno de los problemas que haya tenido sea el de estar constantemente compitiendo por una nota, por la plaza y no

El componente interactivo en la docencia universitaria

haya tenido la oportunidad de recoger otras actitudes profesionales que realmente son necesarias”; “Yo puedo tener intenciones de serlo, pero tampoco es una cosa que ellos me inculcan”; “Mis profesores son personas que pese al sistema que les ha tocado vivir”; “La gente compite por necesidad y no por gusto y ahí se genera una situación de tensión constante. Tú no puedes levantarte todos los días pensando en cómo ser mejor que fulanito”; “Esto es una selva y el que mira por los demás se muere”; “Porque los amigos no existen, los compañeros de aula y porque la competitividad te lleva a lugares desagradables”.

Otro 7% de las citas asume la *falta de atención* de los estudiantes como una condición negativa intrínseca para poder ser buenos profesionales. Comentan aspectos que les dificultan como:

“No podía prestar la atención que era necesaria”; “No tenía atención por lo que me contaban en clase, ni por mis inquietudes”; “Siempre me ves como perdido en los pasillos, tengo una falta grande de atención”; “De pequeño me diagnosticaron TDAH y eso me ha marcado mucho. No puedo prestar atención a las clases que son tantas horas seguidas, lo que hace que me sienta muy frustrado”.

Las carencias formativas, hacen referencia a contenidos ya impartidos o trabajados que a criterio de los estudiantes no han cumplido los objetivos mínimos para avalar la formación de un profesional del ámbito. La falta de confianza en sí mismos, y sobre todo, en la falta de confianza acerca de sus capacidades como profesionales, los lleva a tomar malas decisiones o actuaciones no acertadas y por lo tanto a ser profesionales no adecuados. Un 4’6% de los alumnos, considera que no está preparado para el mundo laboral. Tiene la necesidad de complementar la formación actual para mejorar su grado de preparación, por lo tanto, la inserción laboral será más tardía.

Un 2’3% de los alumnos afirma tener *faltas de puntualidad* en un ámbito formal que no son propias de un buen profesional.

“No me tomo las cosas seriamente, soy caótico e impuntual”; “No sé es que veo que todos lo hacen tan bien, son tan correctos con sus cosas, su ropa es tan adecuada y yo me veo medio desastre, siempre llego tarde”; “Creo que aún no me situé, necesito un poco de tiempo para ser consciente de lo que puede llegar a hacer, porque no me gusta mi futuro trabajo y paso de ir o de hacer las cosas”; “Siento que no estoy a la altura, aun no estoy preparado”; “Soy muy joven, creo que necesito rodar más y darme cuenta de qué pasos tengo que seguir para entrar bien en el mercado laboral”.

Por último, algunos alumnos notan ciertas *carencias formativas en sus docentes*. Afirman que no pueden aprender algo que sus propios docentes o bien no saben o bien ellos no son capaces de poner en práctica.

“Todo es muy genérico y en ocasiones, eso hace que si el profesor no sabe las técnicas de mi profesión, yo no pueda sentir que me forman en la misma”; “Cuando veo a mi profesor, me doy cuenta de que lleva diez años en esta áreas y no sabe la mitad de las cosas (y no lo considero tonto). Pero si el tiene tantos problemas es muy posible que yo también los tenga, y que esté lejos de poder llegara a ser bueno”; “Mis profesores presentan problemas, no saben las cosas y yo no aprendo, por eso no soy bueno”.

Resultados por áreas científicas de Brasil:

Si los datos anteriores los desagregamos por áreas científicas, nos encontramos con los siguientes datos:



El componente interactivo en la docencia universitaria

Tabla 2.21.
Autopercepción de la preparación profesional de los estudiantes brasileños por áreas.

Respuesta	Porcentaje de ciencias sociales:	Porcentaje de ingeniería:	Porcentaje de artes y humanidades:	Porcentaje de ciencias:	Porcentaje de ciencias de la salud
Me considero bien preparado para ejercer la profesión 76%	Poseer conocimiento 24'13%	Poseer conocimiento 25%	Poseer conocimiento 22'22%	Crear en uno mismo (maduración personal) 17'14% Buena conducta 17'14% Poseer conocimiento 17'14%	Buena conducta 15% Capacidad de escucha y atención 15% Poseer conocimiento 15%
	Experiencias enriquecedoras previas 13'79%	Capacidad de escucha y atención 20'83%	Tener interés 11'11% Crear en uno mismo (maduración personal) 11'11% Experiencias enriquecedoras previas 11'11% Analizar y solucionar conflictos 11'11% Disciplina 11'11% Ser persona 11'11%	Buena metodología 11'42% Poseer compromiso 11'42%	Crear en uno mismo (maduración personal) 12'5%
	Vocación 10'34% Organización y puntualidad 10'34% Buena conducta 10'34% Analizar y solucionar conflictos 10'34% Optimismo 10'34%	Experiencias enriquecedoras previas 16'66%	Vocación 7'40%	Analizar y solucionar conflictos 8'57%	Experiencias enriquecedoras previas 7'5% Analizar y solucionar conflictos 7'5% Buena metodología 7'5% Vocación 5% Organización y puntualidad 5%
	Crear en uno mismo (maduración personal) 6'89%	Analizar y solucionar conflictos 12'5%	Investigar 3'70%	Vocación 5'71% Utilizar herramientas profesionalizantes 5'71%	Optimismo 2'5% Investigar 2'5% Tener interés 2'5%

El componente interactivo en la docencia universitaria

Me considero insuficientemente preparado para actuar como profesional 24%		Utilizar herramientas profesionalizantes 8'33% Crear en uno mismo (maduración personal) 8 '33% Ser persona 28'33%			
	Falta de actuación práctica 42'85%	Modelaje negativo 41 '17%	Falta de actuación práctica 20% Falta de conocimientos 20%	Falta de actuación práctica 25%	Falta de actuación práctica 27'27%
	Sistema que motiva la competencia 21'42%	Falta de actuación práctica 29'41%	Modelaje negativo 16%	Modelaje negativo 20%	Carencias formativas 18 '18% Sistema que motiva la competencia 18'18%
	Carencias formativas 14'28% Grado bajo de preparación 14'28% Modelaje negativo 7 '14%	Sistema que motiva la competencia 17'64%	Falta de atención 12% Falta de confianza 12%	Falta de conocimientos 15% Carencias formativas 15%	Grado bajo de preparación 13'63% Falta de conocimientos 13'63% Modelaje negativo 9 '09%
		Carencias formativas por parte de los docentes 11'76%	Falta de retroalimentación con el mundo exterior 8% Carencias formativas por parte de los docentes 8%	Grado bajo de preparación 10% Falta de retroalimentación con el mundo exterior 10%	
			Falta de puntualidad o asistencia 4%	Sistema que motiva la competencia 5%	
Nota: La fuente de esta tabla es de elaboración propia (2016).					

Resultados específicos de Brasil:

Como comentábamos anteriormente, el 76% de los alumnos considera que sí es un profesional y un 24% que aún no está preparado para ser considerado de esta forma. En la tabla, figura un análisis detallado de las respuestas por áreas científicas. En primer lugar, analizamos las diferencias y similitudes encontradas en las diferentes áreas en cuanto a las respuestas positivas.

Todas las áreas de conocimiento coinciden al afirmar, que el criterio más importante para definirse como bien formados profesionalmente, es el *conocimiento* adquirido hasta el momento. Los alumnos de ingeniería, ciencias sociales y artes y humanidades son los que mayor peso otorgan a esta cuestión con porcentajes de 25%, 24% y 22% respectivamente. A su vez, los alumnos de ciencias experimentales y ciencias de la salud son los que menor porcentaje otorgan 17% y 15% respectivamente.

Los alumnos de artes y humanidades consideran que ellos pueden adquirir los conocimientos o conseguir las capacidades por *creer en ellos mismos* 17'14%. Tanto en ciencias de la salud, como en artes y humanidades las autoinstrucciones son importantes.

Los alumnos de ciencias sociales e ingeniería fundamentan su profesionalidad en *actitudes de corte ejecutivo* como por ejemplo *escucha y atención* 20%, *buenos hábitos* comportamentales 10'34% en ciencias sociales, o *resolución de conflictos* en ingeniería con un 12'5%.

Por otro lado, en ciencias experimentales vinculan la profesionalidad a la vertiente experiencial como *ser persona* 11%, *vocación* 7% o *experiencias enriquecedoras previas*. Por último, en ciencias experimentales y ciencias de la salud podemos observar una amalgama de corte ejecutivo, experiencial y conceptual.

En cuanto a los **factores negativos**, podemos observar que un 24% de los alumnos no se considera todavía un profesional cualificado para enfrentarse al mundo laboral.

Una cuestión a tener en cuenta, es que en el caso de los alumnos de artes y humanidades, observamos como las carencias las focalizan a factores internos como la *falta de atención*, la *falta de confianza* o la *falta de puntualidad*.

Mientras que en las cuatro áreas restantes, el foco se centra en el sistema universitario y docente.

Los estudiantes coinciden al observar, una fatal de actuación practica que los incapacita para intervenir de una forma efectiva. Los estudiantes de ciencias sociales, son los que observan una mayor carencia con un 42'85%, frente a los alumnos de ingeniería en los que podemos encontrar un porcentaje de 29'41%. En el caso de ingeniería, hablan de un modelaje negativo por parte de los docentes 41%, podemos observar que esta cuestión se repite en todas las áreas aunque con porcentajes menores, 20% en ciencias experimentales, artes y humanidades 16%.

Resultados generales de España:

Tabla 2.22

Autopercepción de la preparación profesional de los estudiantes españoles.

Respuesta	Características del profesional	Dato porcentual
- Me considero un buen profesional 55%	1º Capacidad de escucha y de atención	23'18%
	2º Ser persona	15'21%
	3º Poseer conocimientos	8'69%
	Creer en uno mismo	8'69%
	Tener vocación	8'69%
	4º Experiencias enriquecedoras previas	6'52%
	Analizar y solucionar conflictos	6'52%
	5º Poseer buena conducta	3'62%
	Organización y puntualidad	3'62%
	Realizar investigaciones	3'62%
- Me considero un mal profesional 45%	6º Poseer compromiso	2'89%
	Buena metodología	2'89%
	Optimismo	2'89%
	7º Poseer disciplina	1'44%
	Tener interés	1'44%
	1º Sistema de competitividad	24'56%
	2º Modelaje negativo	19'29%
	Carencias formativas por parte de sus docentes	19'29%
	3º Falta de retroalimentación	9'64%
	Falta de actuación práctica	9'64%
- Me considero un mal profesional 45%	4º Falta de conocimiento	6'14%
	Grado bajo de preparación	6'14%
	5º Carencias formativas	3'50%
	6º Falta de puntualidad	1'75%

Nota: La fuente de esta tabla es de elaboración propia (2016).

En la tabla anterior, podemos observar los resultados generales de los alumnos de España respondiendo cerca de su profesionalidad. La totalidad de la muestra 100% ha respondido a la pregunta planteada, un 55% ha respondido positivamente y un 45% negativamente. Es decir, no hay una diferencia significativa entre los que se consideran bien preparados para la profesión y los que no, aunque los primeros sean un 10% más.

Un 23'18% de las respuestas aluden a que su buena *capacidad de escucha y atención* los habilita como profesionales, ya que estas son características que en su opinión, tienen todos los profesionales. En segundo lugar, hablan de la cualidad de *ser persona*. Es decir, contraponen la idea de que una mala persona nunca será un buen profesional, a la idea de que como buenas personas llegarán a serlo.

“No solo había que escuchar, sino hacer”; “Ellos son conscientes de lo que yo necesito aprender para desarrollar mi profesión a nivel social, y yo por mi parte los escucho y creo que se me da bien hacerlo. Eso también me sirve para el trabajo”; “Soy una persona que escucha a los que tengo alrededor y día a día, les intento mi atención, eso crea una que haga bien mi trabajo”; “Creo que soy una persona muy dinámica, que sé escuchar a la gente que tengo alrededor”; “Algo bueno de mi y que también lo será a nivel laboral es mi capacidad de escucha”; “Para mi, escuchar, atender a sus necesidades, es algo que me hace ser buen profesional”.

“Yo sé que no puedo ser así, porque no existiría un buen feedback para mis clientes. Quiero llegar a ser mejor de lo que soy, pero ser buena persona me parece una característica irremplazable”; “Creo que soy buena persona y eso te lleva a todos sitios”; “Me preocupo de ver a las personas como tal y de mostrarme yo mismo como una buena persona”; “Creo que es más fácil, de todo lo que hablábamos con anterioridad. Simplemente se trata de que vean que tienes buenas intenciones. Yo creo que soy bastante transparente, y saben y sabrán que yo soy bueno, que estoy allí para ayudarles”; “Una mala persona nunca llegaría a ninguna parte”.

En tercer lugar, un 8% de las citas consideran que el hecho de poseer *conocimiento específico* sobre el ámbito los convierte en buenos profesionales. También con un 8% consideran que *creer en uno mismo* y tener *vocación* hacia tu profesión son capacidades habilitantes.

“Ellos me dan conocimientos que son importantes para que yo viva en sociedad y yo como profesional intento demostrar que sé lo que aprendí durante toda la carrera”; “Lo hicieron de la siguiente manera. “Yo soy del área de cultura de Recife y hasta este momento veía mi función solo como un hobbies, no le daba más dimensión y ellos me

El componente interactivo en la docencia universitaria

enseñaron que debía saber muchas cosas técnicas para sentirme un buen profesional”; “Considero que en mi titulación es muy importante hacer el cambio de lo teórico a lo práctico. Tienes que saber cuestiones concretas y después saber expresarlas. Pero los conocimientos son algo fundamental”; “Seré mejor profesional cuantos más conocimientos más específicos tenga y sean más prácticos”.

“Soy un buen profesional y esto se debe a no darme por vencido, a sonreír aunque tuviese un mal día. A creer que yo soy bueno en mi trabajo. Supongo que si lo creo yo. Muchas personas se unirán a ello”; “No desistir y no abandonar la titulación y en otras facetas de mi vida. Creer que yo puedo ser parte activa de lo que quiero hacer, creer que puedo superar las barreras que me encuentre”.

“Me enseñaron a disfrutar de lo que me gusta, a tener y demostrar mi vocación”; “supongo que seré bueno en lo que lo hago, porque lo amo. Tengo pasión de la didáctica de algunos de ellos, y mi interés directo por el cine”; “puedo confirmar que la elección de esta titulación es vocacional, con ella rica no me voy a hacer. Supongo que de alguna manera, hacer algo que te gusta también es vocacional”.

Un 6’52% afirma que el haber tenido *experiencias prácticas previas* a la salida laboral lo cualifican y lo han preparado para afrontar su empleo con profesionalidad. Vinculado con las experiencias prácticas, se afirma también que la *resolución y análisis de casos prácticos o conflictos* en el aula los ayuda a madurar como profesionales.

“Ellos me han enseñado con su ejemplo las cosas buenas y las malas. Ese tipo de experiencias de ver lo que puedo llegar a hacer o no, es lo que hace que yo pueda ser un buen profesional”; “muchos de los profesores hablaban y explicaban estas pruebas, por lo tanto, yo ya veía eso y me servía para mi carrera profesional”; “Ellos fueron imprescindibles para ello, ensayamos una y otra vez, y cuando llegué a las prácticas, fue un camino de rosa”; “Verás yo soy de los que piensa que la persona y el profesional se hace. Y yo me hice, gracias a verlo antes y practicar”; “Tratar con respeto, eso tipo de sentimientos hacen que yo los refleje en mi práctica. Pero es algo en lo que cambié mucho. Antes yo era muy despótico, pero aprendí a ser amable, supongo que fue una cuestión relacionada con ver y practicar”.

“Así me enseñó a analizar el flujo de información, analizando los problemas y eso me lo llevé para mi inserción en el trabajo”; “Encontré una manera de solucionarlo y eso fue lo que me hizo darme cuenta de que me pasaría toda la vida haciendo eso. Creo que resolver los casos, es lo que hace que un médico destaca más que otro”; “Si yo tengo alguna duda, no dejan que pase el contenido sin resolverla. Me generan problemas, casos y yo los respondo. Creo que eso hace que yo sea muy buen profesional. Yo ahora mismo trabajo en algo que no tiene que ver con mi titulación, pero también lo puedo aplicar aquí”; “Me siento así, por resolver casos prácticos de mi campo profesional”; “Porque se analizan diferentes situaciones que se pueden dar y

El componente interactivo en la docencia universitaria

buscamos cómo solucionarlas. Después en mi trabajo solo tengo que repetir ese patrón”.

“Analizar los problemas, encontrar una solución. Por ejemplo, como buen maestro deberé de estar pendiente de lo que pasa en la clase. Intentar crear un buen ambiente, sin que nadie se sienta menospreciado”; “Además, para mi trabajo es importante solucionar los conflictos que surgen día a día y eso lo conseguiré cuanta más experiencia tenga, estoy cerca de poder hacerlo”; “Te pedían resolver dudas y valoraban ese esfuerzo a mayores. Es algo que me llevo y cuando tenga mi propia empresa lo haré”.

Las características personales relacionadas con la *buen conducta, organización y puntualidad* son para los alumnos (3'62% de las respuestas) señal de ser buen profesional. A su vez, con un porcentaje similar, el haber *realizado investigaciones* relacionadas con su hábito profesional se considera como algo que los hace sentirse más seguros de sí mismos.

“Seré un buen profesional porque haré un trabajo científico, a evitaré los plagios”; “tener humildad es la base de mi respuesta”; “una buena conducta que me ayude a adaptarme al trabajo”; “que sea una buena profesional es tener una buena conducta, entrega, honestidad, y responsabilidad con la profesión. Más allá de todo, yo estaré formando personas”; “Soy muy tranquila y paciente. Me comporto bien con quien tengo cerca, creo que esas cualidades personales también me llevarán lejos”; “Me considero una persona bastante meticulosa, y con una conducta adecuada”; “Es verdad, que siempre necesitas buscar cosas a mayores, pero esa es la parte que depende de ti. Buscar que esperan de ti y cómo estas dispuesto a comportarte”.

En sexto lugar, obtenemos tres premisas poseer *compromiso*, una buena *metodología* por parte de sus docentes y optimismo hacia sus retos personales y profesionales. Por último, está el *mostraste predispuestos*, es decir, tener *interés y disciplina* los hace ser buenos profesionales. Un pequeño porcentaje de respuestas, 1'44%, afirma que un buen profesional tiene estas características y por lo tanto ellos al poseerlas también lo serán.

“Soy una persona muy comprometida y creo que soy buen profesional”; “Tengo compromiso con las actividades en las que me veo capacitado y gran interés por las que me quedan por conocer”; “soy una persona muy comprometida con lo que hago y muy apasionada, y superaré las barreras”; “soy una persona comprometida. Soy consciente de que me queda mucho por aprender y practicar, pero cerca de poder llegar a ser una buena profesional”.

“M. me dijo como mejorar los eventos que yo realizaba y esa metodología ya me la llevé para los pocos eventos que realicé hasta este momento”; “Yo percibía antes que no tenía una metodología que me permitiera hacer eso y que por lo tanto, me

El componente interactivo en la docencia universitaria

faltaba cualificación profesional. Todo eso fue mejorando en mí”; “Creo que presento una buena metodología de trabajo”; “Además, creo que tengo un buen sistema de trabajo”.

“Hasta este momento sí, me hicieron llegar a horizontes que yo no me imaginaba. Creo que seré un buen profesional porque soy capaz de enfocarme más en los problemas, pero de una forma positiva, con optimismo”; “Podría llegar a donde considerase y esa forma de ver la vida y el optimismo que desprendo crea que puedo asumir lo que viene por delante”; “ver las cosas con optimismo”.

En respuesta a esta pregunta, el 45% de los alumnos contestó **negativamente**, afirmando que se consideraban mal preparados para la profesión. Y lo explican con las siguientes indicaciones:

Los alumnos se sienten inmersos en un sistema universitario que fomenta *la competitividad* frente a la formación del aprender por aprender. Un 24´56% de las respuestas, incide en esta circunstancia como primera causa de su falta de profesionalidad. Definen este sistema de diferentes formas:

“El sistema está hecho para que compitamos entre nosotros y no para que nos demos la mano. ¿Cómo voy a ser un buen profesional con este contexto?”; “Me siento agobiado por la dinámica que se impone en este centro. No creo que lo esté bien preparado, me falta un poco de espacio para poder darme cuenta de qué tipo de profesional quiero ser. Aquí me enfoco más en las notas y en poder llegar a ser el mejor”; “Uno de los problemas que haya tenido sea el de estar constantemente compitiendo por una nota, por la plaza y no haya tenido la oportunidad de recoger otras actitudes profesionales que realmente son necesarias”; “Yo puedo tener intenciones de serlo, pero tampoco es una cosa que ellos me inculcan, creo que se valoran más otras cosas y con ellas a penas puedo respirar”; “Esto es una selva y el que mira por los demás se muere. No me esfuerzo en ser un buen profesional, ahora necesito aprobar, eso ya lo trabajaré más tarde”; “Porque los amigos no existen, los compañeros de aula y porque la competitividad te lleva a lugares desagradables y tienes que aprender a gestionarla para aprender. Creo que a mí me superó”; “Pero yo tengo mis dudas de que esto sea culpa del profesor y no del sistema. Yo aspiro a ser profesor universitario, o sea que mi futuro profesional está muy cerca de esto y yo tengo dudas de que lo vaya a conseguirlo. Por ahora, no estoy cerca de ser un buen profesional, creo que me siento más avaricioso y menos cercano. Solo intento llegar a mi marca”.

Con un 19´29% de respuestas proponen como causa el *modelaje negativo*, y las *carencias formativas* de sus docentes. Es decir, los estudiantes ponen el foco de análisis, una vez más, externamente y consideran que si sus docentes tienen carencias formativas o no son buenos modelos a imitar, ellos nunca

podrán llegar a convertirse en buenos profesionales porque de base no tienen un buen docente.

“Tenía muchos modelos negativos. Creo que aun no soy un buen profesional por que no sé como serlo”; “Por último, creo que tenido muchas malas experiencias, con muchos profesores y eso no me ha servido para tener un buen modelo”; “uve muy malos profesores y eso no te ayuda a copiar cosas buenas”; “Los alumnos que participan en laboratorios, o que son orientados por tal profesor son los que van a conseguir ser los mejores en esta vida académica y profesional. Yo no tuve un buen orientador y creo que eso hace que yo no me sienta buen profesional”; “tú aprendes tanto de los profesores como de los alumnos con los que te vas relacionando. Creo que ver tantas cosas que no me han gustado, solo ha generado que sienta que sé hacer nada”.

“La inmensa mayoría de ellos no pueden preparar para un contexto laboral que desconocen. Llevan muchos años aquí, en los que se les ha tratado como dioses y ellos han creído que su formación propia ya estaba completa y eso es un error. Yo no digo que no lo estuviera, pero en algún momento su formación quedó desfasada y sus actuaciones por encima de los alumnos. No puedo considerarme buen profesional, porque creo que la formación que tuve está bastante alejada de lo que debería de saber”; “Todo es muy genérico y en ocasiones, la falta de profesorado provoca que no tengamos profesores especialistas en la materia que corresponden y eso hace sentirme que no salgo de aquí muy preparado para ser ingeniero”; “Generalmente hay demasiada desidia y deficiencia docente. No me siento capacitado”.

En la misma línea, un 9'64% de las respuestas se refieren a carencias significativas en la *retroalimentación* con los docentes. La falta de feedback les impide crecer como profesionales, ya que no pueden mejorar en sus propios errores. Por otra parte, la *falta de actuación práctica* en su ámbito profesional dificulta los procesos de enseñanza y aprendizaje. Algunas de las citas al respecto son:

“Si realmente fuese abierta y realmente existiese un intercambio entre la facultad y el mundo exterior, entonces sí que me sentiría un futuro buen profesional. Pero la verdad es que P. no me quiso ayudar con las cuestiones profesionales y yo me sentí muy perdido”; “Ellos también deberían de tener ganas de intercambiar el mercado. Cuando mi tutor de prácticas, le quiso decir que yo no sabía hacer ciertas cosas, él no le dio importancia. Sin embrago, yo me di cuenta de que ellos no hablaban. De que el sistema estaba estropeado y que si no ”.

“Creo que aun no soy un buen profesional por que no adquirí los conocimientos, es que no he realizado las prácticas suficientes”; “Además, apenas he tenido oportunidades de realizar prácticas reales en mi campo, lo que me hace sentirme más inestable”; “Las cosas que enseñan son muy teóricas, pero intentan

El componente interactivo en la docencia universitaria

colocar eso en la práctica. Lo que pasa es que he tenido muy poca experiencia de campo y eso hace que crea que no voy a ser capaz de transferir lo que aprendí. Me agobia, pero por ahora la respuesta sería negativa”; “Creo que no conozco cómo debo de actuar en mi trabajo y eso hace que no me sienta profesional”; “Soy consciente de que me queda mucho por aprender y practicar, debería realizar más prácticas para tener más experiencia. Por ahora no puedo hablar de un futuro buen profesional”; “Puedo asegurar que aprendí más con un temario de oposiciones que con la propia titulación y clases presenciales. Es difícil, aprender de las excepciones y con tan pocas prácticas. No creo que salgas preparado como profesional de este tipo e institución”; “Un buen profesional lo llevarían más a la práctica, porque, una carrera...cuando sales de la carrera yo creo que no sabes realmente ejercer con alguien. Por ejemplo, creo que tienen mucha más facilidad los médicos. Ellos desde tercero o segundo de carrera están yendo al hospital, aprendiendo realmente. Ellos por mucha teoría que se aprendan, dentro de 6 años no se van a acordar de la mitad. Van a acordarse de la que están usando. Yo me acordaré seguramente de las cosas más prácticas que hice. No voy a acordarme de todas las teorías que estudié. Yo considero que falta mucha más práctica”.

Los estudiantes hablan de *falta de conocimiento* lo que trae consigo un grado bajo de preparación. El foco de interés es externo e interno ya que los alumnos hablan de causas relacionadas con el sistema universitario y con la necesidad de realizar formación paralela o complementaria. De esta forma, observamos comentarios como:

“Tengo una mala base de conocimiento y eso hace que no sea un buen profesional”; “No, porque considero que debo de formarme más a nivel de contenidos de mi titulación”; “No te resuelven las dudas, y yo no tengo el conocimiento que debo de tener. Pero no solo por eso, es que aun no me puse a estudiar en serio”; “No, porque considero que debo de formarme más a nivel de contenidos de mi titulación. Porque durante las diferentes clases, notaba que me faltaban conocimientos; “Considero que, estando a punto de acabar mis estudios, tengo bastantes carencias a nivel teórico-conceptual que tendré que cubrir por otros medios y que considero que deberían estar cubiertas”; “Quizás, de manera general si me ha faltado alguna referencia o enseñanza más concreta o práctica sobre el futuro laboral al que nos vamos a enfrentar y no tantos contenidos teóricos (sin restarles la importancia que obviamente tienen). Pero si tuviese más conocimientos prácticos me sentiría más profesional”.

Las *carencias formativas* hablan de contenidos ya impartidos y trabajados en el aula, que a criterio de los estudiantes no les capacitan de forma rigurosa, para ser buenos profesionales. En este caso, los alumnos culpan el sistema formativo de la universidad y de sus docentes, y realizan referencias a:

El componente interactivo en la docencia universitaria

“La inmensa mayoría de ellos no pueden preparar para un contexto laboral que desconocen. Llevan muchos años aquí, en los que se les ha tratado como dioses y ellos han creído que su formación propia ya estaba completa y eso es un error”; “Todo es muy genérico y en ocasiones, la falta de profesorado provoca que no tengamos profesores especialistas en la materia que corresponde”; “Generalmente hay demasiada desidia y deficiencia docente. No saben ni qué ni cómo enseñar”; “No me gusta cuando me cuentan un rollo, me hacen que lo copie y en verdad, no me enteré de nada. Creo que ellos no saben lo que supuestamente enseñan”; “Mis docentes saben mucho de algo, pero poco de todo”; “creo que no están puestos al día, y así yo salgo bien preparado como profesional. Y muchas de las cosas que deberían conocer las desconocen. Si yo pudiera elegir a los profesores, obligaría a que supiesen sobre ciertos aspectos”.

Por último, la *puntualidad* es una característica que ellos consideran que tienen los buenos profesionales y al carecer de ésta, nunca podrán llegar a serlo.

“Soy una persona un poco desastre. Siempre llego tarde y eso molesta mucho a las personas”; “En las clases, me llaman la atención porque faltaba mucho y eso es algo que debo de mejorar”; “A veces, paso de todo. La vida me sobrepasa y desconecto yendo a la cafetería. Al final, siempre llego tarde y supongo que debo de mejorar mucho para poderme considerar un buen trabajador”.

Resultados por áreas científicas de España:

Tabla 2.23. <i>Autopercepción de la preparación profesional de los estudiantes españoles por áreas.</i>				
Respuesta	Porcentaje de ciencias sociales:	Porcentaje de ingeniería:	Porcentaje de artes y humanidades:	Porcentaje de ciencias:
Me considero un buen profesional 59%	Capacidad de escucha y de atención 20% Ser persona 20%	Capacidad de escucha y de atención 28% Ser persona 28%	Capacidad de escucha y de atención 21'21% Ser persona 21'21%	Tener vocación 25%
	Creer en uno mismo 17'14%	Poseer conocimientos 16%	Creer en uno mismo 18'18%	Poseer conocimientos 14'28% Capacidad de escucha y de atención 14'28% Analizar y solucionar conflictos 14'28%
	Analizar y solucionar conflictos 11'42%	Realizar investigaciones 8% Buena metodología 8%	Tener vocación 15'15%	Experiencias enriquecedoras previas 10'71%
	Poseer conocimientos 8'57%	Experiencias enriquecedoras previas 4% Analizar y solucionar conflictos 4% Organización y puntualidad 4%	Poseer buena conducta 9'09%	Organización y puntualidad 7'14% Realizar investigaciones 7'14% Optimismo 7'14%
	Organización y puntualidad 5'71% Buena metodología 5'71% Optimismo 5'71%		Poseer compromiso 6'06% Tener interés 6'06% Experiencias enriquecedoras previas 3	

Análisis cualitativo

En la tabla anterior, hemos realizado un análisis de los datos divididos por áreas científicas. De esta forma, podemos observar un perfil de los estudiantes más detallado y las vinculaciones y diferencias entre las diferentes áreas.

En cuanto a los resultados positivos, los alumnos de todas las áreas coinciden en aportar porcentajes elevados a la capacidad de *escucha y atención* y al ser *persona*. Las respuestas de este tipo son más frecuentes en ciencias experimentales (38'88%) e ingeniería, siendo en ciencias de la salud y ciencias sociales donde se le da menor porcentaje 14'28% y 20%.

Tenemos que destacar que en artes y humanidades no aparece la característica de *poseer conocimientos*, sin embargo, aparecen aspectos conductuales, como *vocación*, *creer en uno mismo*, *poseer buena conducta*, *confianza*. Podemos entender que vinculan estas características hacia lo que pueden llegar a ser y no a lo que saben. En este caso, le están otorgando un peso fundamental al proceso y no al resultado. En esta área no está *analizar y resolver conflictos*, esto puede deberse al manejo y trabajo de un lenguaje más plástico y no tan operativo.

Por otro lado, en ciencias sociales e ingeniería, se priorizan los mismos aspectos, pero en ciencias sociales aparece la *confianza* y *optimismo* como claves y no las encontramos en ingeniería.

En ciencias de la salud consideran que la *vocación* es fundamental, lo que la convierte en el primer porcentaje con un 20%. Además, destaca su lado pragmático, ya que poseer *conocimientos* es tan importante como *solucionar los problemas* que surgen en el día a día. Se caracterizan por un perfil pragmático orientado a la solución de problemas.

Por último, en ciencias experimentales junto con ciencias de la salud le dan mucho peso a las *experiencias enriquecedoras*, y consideran que el *compromiso* con su actividad profesional, la *disciplina* de trabajo y sus *conocimientos* hacen el trio perfecto para formar esa figura de profesional de área. De tal manera, que se podría pensar que su imagen ideal consista en una

persona que escucha y presta atención que ya haya realizado con anterioridad el trabajo y que sea disciplinado y comprometido y posea conocimientos.

Dentro de todas las áreas evaluadas es en ciencias sociales en la que se posee una mayor amalgama de características para ser profesional, aunque esto no debe ir vinculado con la exigencia, ya que otras áreas pueden tener menos características y ser menos exigentes en las mismas.

En el caso de los factores y características negativas, los alumnos de ciencias experimentales ponen de manifiesto su *falta de puntualidad* como un inconveniente en su futuro profesional. Son los únicos alumnos que consideran que la falta de ésta influirá en su futuro como profesionales. Estos, al igual que los alumnos de ciencias de la salud, afirman que sus docentes tienen carencias graves en la línea de comunicación y retroalimentación con los alumnos. En ciencias de la salud y ciencias experimentales consideran que no tienen de mano a sus docentes para aprender de ellos y mejorar sus errores. En la misma línea en ciencias experimentales se otorga el mayor porcentaje a las carencias formativas de sus docentes (35'29%), mientras que en ciencias de la salud se lo dan al sistema de competitividad que se ha generado en su ámbito de trabajo, donde se llega a priorizar el fuerte por encima del débil antes que el trabajo en equipo.

Los alumnos de ingeniería y artes y humanidades priorizan los mismos aspectos, pero en valores diferenciados como el grado bajo de preparación, el sistema de competitividad, la falta de conocimiento. La mayor diferencia reside en la ausencia de menciones a las carencias formativas por parte de los docentes en ingeniería, mientras que en artes y humanidades los estudiantes lo mencionan con el mayor porcentaje.

Por último en ciencias sociales encontramos una amalgama de las característica nombradas hasta el momento y son los únicos que ponen el foco de atención en la falta de actuación práctica (25'80%).

En resumen:

Este bloque intenta detectar si los estudiantes se ven capacitados profesionalmente y por qué motivos. Podemos ver que los resultados generales

de los dos países están muy diferenciados. Por una parte, tenemos a los estudiantes españoles que raspan el aprobado en lo que a percepción de su profesionalidad se refiere, con un 55%. Lo cual va a hacer que incidamos más en saber por qué casi la mitad de ellos/as se definen como personas no preparadas profesionalmente. En el caso de los estudiantes brasileños, un 76% consideran que si tienen los rasgos para ser buenos profesionales.

En el contexto brasileño tener rasgos profesionales conlleva a cuatro pilares fundamentales: tener conocimientos, buenas actitudes, creer en uno mismo y poseer experiencias enriquecedoras previas. Para los españoles, también es importante creer en uno mismo y poseer conocimientos, sin embargo se observan más respuestas relacionadas con poseer vocación, ser persona y poseer una capacidad de escucha y de atención. Entendiendo que para los brasileños una buena conducta incluye una buena capacidad de escucha y atención, ser persona. La gran diferencia residiría en poseer experiencias enriquecedoras previas. Es sabido que las prácticas profesionales generan una base de conocimiento dado que constituye una metodología experiencial que ayuda a asentar los conocimientos adquiridos de las aulas y esto puede justificar las diferencias observadas en estas preguntas. Puede que los estudiantes brasileños realicen más trabajo de campo, prácticas internas o externas, u otro tipo de modalidades de aprendizaje que ayuden a sentirse profesionales. Al menos, a nivel de percepción de los estudiantes, así se describe. Así mismo, poseer buena conducta es un término genérico que falta en la muestra española. Aunque encontramos otros aspectos que pudieran ser incluidos dentro de este, puede que falte la comprensión de que este aspecto es vital para sentirse profesional.

Por otra parte, en el contexto brasileño se mencionan más aspectos que en el español. Aspectos como una buena organización, buena puntualidad, realizar investigaciones y utilizar herramientas profesionalizantes hace que los estudiantes se sientan más profesionales. Los estudiantes españoles no mencionan ese tipo de rasgos.

Cuando los estudiantes dicen que no se sienten buenos profesionales, justifican su respuesta de la siguiente manera: no me siento un buen profesional porque no he tenido buenos profesores que me enseñen a serlo,

aun no he tenido retroalimentación con el mundo profesional real, o necesito de una mayor actuación práctica. Estas respuestas se dan en los dos contextos nacionales y se puede utilizar fácilmente como una receta prediseñada, para el cambio de dicha percepción. Pese a las similitudes, dos son los aspectos que marcan la diferencia entre estudiantes brasileños y españoles. Se trata de un aspecto vinculado con la formación en dos vertientes: para los estudiantes brasileños el problema es que consideran que no tienen suficientes conocimientos, lo que evidencia un *focus* interno y externo. Para los estudiantes españoles, lo que les impide ser buenos profesionales son las carencias formativas de sus docentes, es decir, sitúan el focus en un espacio externo. Un contraste curioso, que conlleva a dos programas de mejora muy diferenciados.

Por otra parte, nos encontramos con que el mayor impedimento para los estudiantes españoles son los problemas de competitividad. Un dato que también ha sido confirmado por los docentes y que requeriría de serias reformas en las modalidades de enseñanza y de aprendizaje. Otros aspectos que son destacados en los dos contextos son la falta de confianza, de conocimientos, de competencias, etc.

A nivel específico, observamos como los estudiantes de Brasil definen sus características en torno a una dimensión ejecutiva, humanista o aglutinadora de ambos. Los estudiantes de ciencias sociales e ingeniería muestran una tendencia a la dimensión ejecutiva en la selección de sus características profesionales. Respaldan su percepción en aspectos como su capacidad de atención, su procesamiento memorístico, su capacidad de escucha, entre otros. Los estudiantes de artes y humanidades demuestran características humanistas, justificando su profesionalidad en base a ser persona, tener vocación y poseer experiencias enriquecedoras previas. Por último, los estudiantes de ciencias experimentales y de la salud, mencionan aspectos ejecutivos y humanistas, lo que conlleva a una vertiente más integrada.

En España, nos encontramos con que los estudiantes de ingeniería y de ciencias experimentales tienen una orientación ejecutiva. Consideran que son profesionales por sus conocimientos, su escucha, su atención, su línea de control-impulso. Los estudiantes de artes y humanidades tienen un corte

humanista, ya que justifican su profesionalidad en base a la vocación, ser persona, creer en uno mismo o tener interés, entre otros aspectos. Por último, nos encontramos con los alumnos de ciencias sociales y jurídicas y de ciencias de la salud, que poseen un corte aglutinador, ya que, en ellos, se observan características ejecutivas y humanistas.

Como se puede llegar a comprobar, el patrón es muy similar. En los dos contextos, los estudiantes de artes poseen un corte humanista; los de ingeniería poseen un corte ejecutivo; y los de ciencias de la salud, un corte aglutinador. Los que obtienen características diferentes son los estudiantes de ciencias experimentales y ciencias sociales que, dependiendo del contexto, pueden seguir una corriente aglutinadora o ejecutiva.



E.6 Sexto bloque de preguntas:

¿Cómo definirías tus relaciones con los docentes?, ¿bajo qué parámetros fundamentas esa relación?, ¿Observas algún problema relacional en el aula?, ¿En qué escenarios te relacionas con los docentes?

Sentido de la pregunta:

Este sexto bloque de preguntas a los estudiantes, se centra en el análisis de las relaciones entre profesores y estudiantes. Se trata de un componente fundamental en la docencia universitaria y constituye el contenido central de esta tesis doctoral. Por otra parte, como también se han planteado estas mismas preguntas a los docentes, la información recogida nos permitirá establecer comparaciones sobre las perspectivas divergentes de unos y otros.

Resultados generales de Brasil :

Tabla 2.24.

Percepción de los estudiantes brasileños sobre sus docentes.

Tasa de respuesta	Definición de la relación	Problemas de relación	Escenarios de relación
Tipo de relación: 100%	Relación de amor (ágape) 37%	Vinculados de género 24'60%	Dentro y fuera del entorno universitario 68%
Problemas de relación: Existen problemas 45% No existen problemas de relación: 55%	Relación profesional 25% Relación de amistad 17% Relación de distancia 13% Relación de familia 8%	Vinculados con el intelecto 18'25% Vinculados con los límites de las relaciones 10'31% Problemas vinculados con el ambiente y el espacio 9'52% Vinculados de racismo 7'14% Problemas vinculados con el tiempo 7'14% Ausencia de problemas 6'34% Vinculados con la tendencia sexual 6'34% Vinculados de la religión 5'55% Vinculados con el cisma generacional 4'76%	Dentro de la facultad e intermediación es 32%
Escenarios de relación: 100%			

Nota: La fuente de esta tabla es de elaboración propia (2016).

Análisis cualitativo

Para analizar las respuestas dadas por los estudiantes utilizamos el mismo esquema de cinco categorías empleado en esta cuestión cuando recogíamos las respuestas de los docentes: relaciones de distancia, de amor, profesionales, de amistad, de familia. No todas tienen una aplicación directa a las relaciones entre profesores y estudiantes pero, como puede verse en la tabla anterior, de todas ellas hemos localizado respuestas.

En la tabla anterior, recogemos los resultados generales en relación a tres bloques diferenciados. En primer lugar, la definición que realizan los alumnos sobre la relación con sus docentes; en segundo lugar, los problemas de relación que los alumnos observan en el aula y, por último, los escenarios en los que se produce mayoritariamente la relación con los docentes.

El 13% de las respuestas de los alumnos brasileños, mantiene una *relación de distancia*. Es decir, reconocen que no quieren mantener relaciones cercanas con los docentes y se mantienen al margen de estos o ponen una línea de distancia en la relación. Ellos mismos definen esta relación bajo unos parámetros como:

“El tejido emocional que me une con los profesores es distante. Ellos al mismo tiempo intentan mantener una relación con el alumno. Pero su perfil no ayuda a acercarse, solo a cerrarse. Y tampoco tengo claro si eso debe de cambiar, porque yo me encuentro cómodo en esa situación”; “No me gusta hacerme amiguito de los profesores, creo que se tienen que mantener las distancias, sino se pueden confundir las cosas y eso lleva a problemas”; “Prefiero la libertad que me da la distancia”; “El tejido emocional con la clase es distante, la jerarquización es muy evidente”; “Mi relación se da solo en la facultad, mi lazo es de profesor-alumno, incluso dirá que es fría y distante”; “Mi relación con ellos es de distancia, pero tal vez se pueda mejorar con el paso del tiempo”; “Mi relación es más bien distante, sería mejor si intentaran empatizar más”; “Mi forma de relacionarme con los profesores es la distante. Sé que son buenos profesionales, pero algo me hace alejarme de ellos, supongo que es miedo. Mi relación es distante, porque existe una barrera entre nosotros demasiado grande”; “No tengo con todos la misma relación, porque sé cómo se comportan con algunos compañeros míos en clase y no me llegan a enganchar como personas. Sintiéndolo mucho me alejan de ellos”.

Un porcentaje similar de respuestas (37%) mantiene *una relación de amor*, es decir, totalmente contrapuesta a la comentada anteriormente. En esta, los

alumnos y los docentes ponen de su parte los mecanismos de cariño, comprensión, empatía para alcanzar un estilo afectuoso de relación. Comentan aspectos como:

“Ellos son dados a donar su conocimiento. Hay muchos profesores que te dan su mano y te ayudan a caminar. Los profesores suelen ser bastantes implicados, creo

que nos quieren y que quieren lo mejor para nosotros”; “Mi relación con los profesores es de amor. Digamos que estoy enamorado de su trabajo y de su dedicación. Pienso que ellos también me quieren a mí, por que manifiestan que soy importante. A veces, me he planteado dejar la titulación por falta de una buena situación familiar y ellos siempre me lo han impedido. Evidentemente, la relación con todos los colegas no es igual, todo depende de las aperturas y necesidades de las personas”; “Mi tejido relacional con ellos es de profesor-alumno, más tarde pasa a ser de amigos, después se transforman en algo más, en una relación amor. No siempre estoy en la misma etapa y no con todos, pero siempre paso más tiempo queriéndolos, lo demás son rachas más frías, más del comienzo”; “Yo creo que tengo una relación muy cercana a ellos, diría que de amor, porque en el fondo estoy enamorada de su forma de ver la vida y de su forma de enseñar. Está claro que el amor no es igual con todos, pero el amor nunca es simétrico”; “Creo que en términos generales podría decir que tengo una relación de amor, porque admiro todos los esfuerzos que hacen y como pasa en otro tipo de amores, los admiro por las decisiones que han tomado en su vida”; “Diría que siento un gran amor y admiración por la mayoría de ellos. Creo que me están dando una gran oportunidad y calidad de vida”;

En tercer lugar, un 25% de las respuestas definen la relación bajo los parámetros neutros de “*relación profesional*”, es decir, se acogen a las reglas implícitas de relación laboral-profesional entre docentes y estudiantes. Afirman mantener relaciones alrededor del respeto profesional (buenas relaciones pero sin traspasar los límites que ellos consideran personales).

“Mi relación con ellos es profesional, no los veo como nada más. Son profesores atentos y yo intento ser un alumno con las mismas características”; “Esto que estoy comentado ocurre con un 20% de los profesores; el 80% restante tienen una relación profesor-alumno”; “Es buena. La mayoría de veces es una relación de alumno-profesor. Ellos vienen hacen su trabajo y yo hago el mío”; “Mi relación es buena, de alumno-profesor en busca del conocimiento. Yo pago por que me den clase e intento elegir lo que más se adapta a lo que necesito”; “Mi relación es en la facultad, es una cuestión de intereses y no disponibilidad. Yo quiero ver al profesor en el sitio donde tengo que verlo”; “Para mi la relación es perfecta, porque yo soy una persona muy reservada y si necesito ayuda, espero a que todo el mundo se marche para estar sola.

El componente interactivo en la docencia universitaria

No intento tener nada más de él, solo mejorar y que él también pueda aprender conmigo, pero sabiendo mi lugar. Él es el profesor y yo la alumna”; “Sé que si yo quisiera, podría tener relación fuera con absoluta certeza, son personas muy buenas, pero prefiero ceñirme a las figuras de profesor y alumno, me siento más cómodo”; “En la clase la forma de relacionarse con cada persona es diferente, mi vinculación con el profesor es el de “profesor-alumno”, cada uno en su figura y con mucho respeto”.

La relación de amistad es para los alumnos una línea de unión con sus docentes en la que valoran sus características personales y sienten una vinculación con ellos en términos de amistad y afectividad. Dichos sujetos definen esta vinculación de manera que salen a relucir comportamientos como:

“Además, la relación con los profesores es buena, son buenos amigos. Creo que es un entorno especial, aquí se generan relaciones que con suerte me

acompañarán toda la vida”; “tienes conversaciones y se convierten en amigos. Es algo gradual, pero muy emocionante. Voy a terminar y no tengo nada claro querer alejarme de la gente que conocí aquí ya sean profesores o algunos alumnos”; “Es una relación académica y también de amistad. Te escribes con ellos, intercambias orientaciones,... A veces hay profesores, con los que solo tienes un contacto técnico y vinculado con el trabajo. Se trata más de un nivel académico, pero en mi caso, la mayoría son amigos”; “Mi tejido emocional con los profesores es de amistad, porque nos preocupamos unos de los otros. Siempre nos estamos encontrando, nos proponemos cosas, hacemos cosas juntos...”; “Mi relación con los profesores es de amistad, en líneas generales. El tejido emocional de la clase estaba asentado en el respeto y la mutua colaboración”; “El tejido emocional que me une con ellos varía dependiendo del profesor. Pero independientemente de la relación profesor-alumno, considero que muchos de ellos llegarán a acabar siendo amigos de trabajo y que mi vínculo con ellos nunca se va a romper, pese a que salga de aquí, trabaje en clínica...siempre voy a tener su voluntad, su número de teléfono. Serán mis amigos, ya de muchos lo soy”.

Por último, un 8% de las respuestas sienten que sus docentes son para ellos como su *familia*. La vinculación que encontramos en estos alumnos es más fuerte que una amistad y ven en sus docentes unos valores y patrón maternal/paternal.

“Mi tejido relacionar con ellos es el de la familia, al menos dentro de la facultad. Porque pasas todo el día entero con ellos, y por lo tanto, se crea una unión muy fuerte. Digo que para mí es familia, porque no sé si después de la titulación voy a seguir teniendo relación con ellos. Pero esa es mi intención”; “Considero que mi orientador es excelente y mi vínculo con él es el de familia, puesto que el de orientador se queda pequeño. Date cuenta de que yo te estoy hablando de que tengo una relación con él a

El componente interactivo en la docencia universitaria

diario. Entonces te puedo decir que más que orientador o profesor, es familia”; “Yo voy con los profesores a los congresos, y así cuando yo no tenía dotación financiera para ir, ellos me ayudaban. Me daban una donación o me ayudan de diferentes formas a pagarlo. Entonces yo tengo una relación muy próxima. Yo puedo escribirles comentándoles mis dudas y ellos gestionar toda la información. Ellos están muy presentes en mi vida. Si tuviera que definir tu relación con ellos es de familia, porque yo tengo la certeza de que mi relación no acaba en la facultad”.

El segundo bloque de respuestas a las preguntas de este bloque está relacionado con los **problemas** que los alumnos brasileños observan en el aula, y que condicionan la relación con sus docentes.

En primer lugar, el 24’60% de las respuestas identifica problemas relacionados con el **género**. A ello se podría añadir el 6’34% de las respuestas que alude a la tendencia homófoba y de opresión hacia la diversidad de sexualidades existentes (aunque un porcentaje similar de respuestas afirma que no existen problemas de ese tipo en el aula). Uno de los mayores conflictos que podemos encontrar en las aulas brasileñas es la marginación y exclusión a la que se ven expuestas las personas transgénero. La exposición social y la condena que sufren traspasa los muros de la universidad y se convierte en uno de los mayores problemas en las aulas. Definen estos conflictos en situaciones como:

“En el aula existen problemas de machismo implícito, pero eso ocurre porque la clase es un reflejo y la sociedad brasileña es así. Por ejemplo, a veces alguien piensa algo y lo suelta sin más. Pero eso lo vemos hasta con la presidenta D., parece que por el hecho de ser mujer se pueden meter con cosas que si fuera un hombre no harían. Eso es muy extraño y poco agradable”; “Algunos de los profesores más tradicionales, tienen conductas inadecuadas vinculadas al machismo y a la religión, pero no es la norma. Aunque respondiendo a tu pregunta, los problemas que veo con más frecuencia son esos”; “No percibí ningún problema en mi clase relacionado con machismo. Es más, vi que en mi área los profesores le dan ventaja a la mujer por ser pocas y que por eso tienen una ayuda más. Aunque eso también es un problema”; “El primero de ellos enfocado al machismo, mis compañeras en clase eran vejadas. Les decían que por ser mujeres les tenían que explicar las cosas más despacio”; “Con certeza, sé que hay algunos profesores muy machistas”; “A veces cuando eres mujer, o consideras que no tienes un intelecto suficiente te dicen que te calles de una manera sibilina”; “Por ejemplo, a veces algún profesor decía que el alumno que preguntó no tenía materia gris o que las chicas eran menos comprometidas con sus asignaturas y no es la regla general, pero molesta mucho cuando ocurre”; “Yo soy mujer y ya tuve que aguantar algunos comentarios que eran del todo inapropiados, y eso me molesta”.

El componente interactivo en la docencia universitaria

“Los profesores más viejos discriminaban si te veían amaneramiento o pensaban que podías ser homosexual”; “También creo que en todo esto ha influido mi forma de relacionarme y de vestir. Al ser una mujer lesbiana, creo que mi tendencia sexual no ha sentido muy bien en la facultad. De hecho en muchas ocasiones me he sentido rechazada”; “También una de las profesoras era bastante conocida por sus ideas sobre las homosexualidad, pero a mi no me dio clases”; “creo que la tendencia sexual, es un punto de separación con el resto de los compañeros”; “En clase, hubo algunos incidentes vinculados con la homofobia, pero no los podemos generalizar”; “Date cuenta que yo los veo en la facultad y a veces voy a alguna charla. Digamos que ellos no me invitan, simplemente me intereso y voy, supongo que ahí se ven más cosas de mi personalidad, y veo que después el trato cambia”.

En segundo lugar, llama la atención que un 18'25% de respuestas afirme que las situaciones tensas y problemáticas están vinculadas con *el intelecto*. La supremacía de los docentes, es interpretada por los alumnos como una visión de inferioridad sobre ellos. Así como ciertas conductas asociadas a esta situación.

“Lo que sí he visto en mi clase han sido problemas vinculados con la descalificación intelectual”; “Después había muchos problemas, con profesores que decían que no eras lo suficientemente listo como para entrar en su aula. En algunos momentos de la carrera, llegué a sentirme estúpido”; “Lo que si he visto son enfrentamientos en lo que el profesor ridiculizaba el conocimiento de sus alumnos”; “Un problema que tuve en primera persona fue con las dudas, una vez me sugirieron que no podía hacer esa pregunta si mi CI no era el de un retrasado, lo tomamos como una broma, y nos reímos, pero a mí me hizo daño”.

Como ya hemos comentado a lo largo de la investigación, en este país existen una relación entre alumnos o entre docentes muy estrecha. Por lo tanto, en ocasiones los límites de estas causan problemas o conflictos. Proponen ejemplos como:

“A veces se pasan los límites y te cuentan opiniones personales sobre diferentes temas que pueden llegar a generar situaciones muy difíciles de llevar”; “Existen los dos lados de la moneda, los que son amigos tuyos para ayudarte y los que lo son para abusar de ti”; “No quiero dejar de lado a mis alumnos, no quiero salir corriendo de clase para no resolver dudas, no quiero fingir que yo estoy ayudando a los alumnos (porque aquí hay mucho de eso, profesores que te comienzan a instigar y no te dan satisfacción ni respeto). Si asumes este tipo de cosas, te darás cuenta de que en algún momento tendrás que caminar solo”; “A veces también hay profesores que se pasan de ese extremo y quieren saber tu vida y no tienen muchas reflexiones claras”;

El componente interactivo en la docencia universitaria

“A veces, se equivocan y preguntan sobre cosas de mi vida que no deberían”, “Eso también tiene sus dificultades, porque después establecer un límite en la relación es muy complicado, confundes su lado de persona con el de profesor”.

El ambiente y espacios que se generan en las universidades brasileñas no son espacios cómodos, confortables y seguros para el alumnado, con un 9,52%.

“Porque trabajan con mucha ansiedad y a mi también me pasa. Pero eso se debe a que este espacio hace que estemos muy apelotonados y al final, te lo llevas a las conversaciones que estés teniendo en ese momento”; “No creo que tengan una buena calidad de vida, al menos la gran mayoría de nosotros debemos de ser conscientes de que este espacio genera una mala onda y eso te lleva a estar irritable”; “Existen muchos profesores desmotivados y el ambiente se vuelve turbio”; “ellos muchas veces van corriendo de un lado a otro y esto genera mucha tensión. Porque en clase pasa lo mismo y al final, todos estas muy acelerados, lo que genera un clima de tensión”; “No sé que es lo que hay de fondo, pero se nota que existe un malestar general”; “Llegamos a tales extremos, que a veces la irritabilidad se palpa en el ambiente”; “El clima de la clase puede ser tranquilo, pero la mayoría de las ocasiones es frenético”; “Creo que la relación no es mejor y que existen problemas porque ellos tienen mucha carga y nosotros también y vivimos en continuo estrés. Aunque el motivo principal es el decadente uso de los servicios que tenemos, y las condiciones generales. Yo al final, me doy cuenta de que si tuviéramos un ordenador bueno en las aulas, el estrés aminoraría mucho”.

La visión despectiva hacia estos espacios de relación dificulta su uso normalizado. Un 7´14% de las respuestas sigue señalando un clima tenso y problemático en las aulas cuando encontramos en estas inmigrantes o extranjeros. Los problemas vinculados con el racismo van en detrimento, pero siguen siendo un foco a tomar en consideración.

“No creo que tengan una buena calidad de vida, al menos la gran mayoría y eso tensa todo”; “Ellos muchas veces van corriendo de un lado a otro y esto genera mucha tensión”; “No sé qué es lo que hay de fondo, pero se nota que existe un malestar general. Este sitio tampoco genera paz y amor”; “Llegamos a tales extremos, que a veces la irritabilidad se palpa en el ambiente. A nadie le gusta trabajar en este espacio, sucio e inseguro”.

Con porcentajes pequeños, también se mencionan *problemas derivados de la religión*. En Brasil, sigue existiendo un cisma importante hacia las personas vinculadas con religiones alejadas de la dominante. Por último, existe una diferencia notoria, que abre una brecha relevante en cuanto a la diferencia

generacional entre alumnos y docentes. Esto dificulta la transmisión de conocimientos o la mirada y perspectiva sobre ciertos conflictos.

“Sí, de religión, porque mi curso es predominantemente femenino y hay muchas alumnas de la religión evangélica. Algunas de ellas querían hacer presentaciones o videos de religión y otras personas no aceptaban aquello y querían realizar otro tipo de argumentación y eso generaba un clima muy poco agradable”; “Existen alumnos árabes. Son muy pocos pero su ropa les delata y yo creo que los discriminamos un poco”; “también problemas religiosos con los creyentes. La inmensa mayoría de mi clase lo es. Entonces esto generó mucha revuelta y la clase se reveló”; “En la clase existen problemas vinculados a la religión evangélica, ellos tienen una visión del mundo que choca mucho con las corrientes religiosas del momento”.

“En clase, yo veo dos problemas, uno relacionado con la edad de los profesores e incluso de los que estamos allí”; “Muchas veces deberían jubilarse, porque con esa edad tienes muchas manías y ciertas cosas que no vas a cambiar”; “Aunque que el profesorado sea de otra época, no ayuda a que esté actualizado con nuestros problemas o inquietudes”; “También existen algunos problemas de buen rollo, porque muchas veces los profesores son de bastante edad y hace difícil que tengamos inquietudes en común”; “Mi padre me decía que antes, los profesores se iban a beber una copa de vino, con los estudiantes y que hacían cosas juntos en las ligas estudiantiles. Ojalá hubiera esa conexión entre los profesores de ahora y los estudiantes”; “Los profesores no se preocupan de nosotros y no recuerdan que a ellos también les gustaría experimentar cosas nuevas”:

En cuanto a los **escenarios** en los que se producen dichas relaciones, un 68% de las respuestas señalan que las relaciones con los docentes se producen *dentro del entorno universitario y fuera de él*. Es decir, no realizan distinciones relevantes. Tenemos que tener en cuenta que la universidad en la que se ha realizado el estudio está muy vinculada con la ciudad a la que pertenece, por lo tanto la diferencia entre entorno universitario y ciudad no esta tan marcada como en otros lugares con un campus específico y localizado.

“Mis relaciones son fuera y dentro de la universidad. Con ellos fuera participo en congresos, escribo artículos para blogs, a veces salgo, pero no mucho porque a veces las vidas son muy diferentes. A veces salgo con ellos cuando son sus fiestas de cumpleaños: voy a un bar, bailo...Voy a algún tipo de evento cultural, voy al teatro...”; “A veces fuera de la facultad realizo actividades con los profesores con los que tengo gustos conjuntos; por ejemplo, hacemos running, cine, etc. Hay que entender que es una relación al margen de la universidad”; “Por ejemplo, fuera puedo quedar con ellos y hablar de otras temáticas”; “Mis relaciones con los profesores han sido muy buenas,

El componente interactivo en la docencia universitaria

dentro y fuera del aula. He tomado los cafés más didácticos que uno puede tener y he fortalecido lazos viendo que compartimos algunas necesidades”; “Los veo dentro de la Universidad y fuera de la Universidad. Por ejemplo, con la profesora S., aprendo mucho con ella en los bares y en el cine. Despierta en mí nuevas visiones de actos cotidianos. Ella tiene conversaciones informales que se mueven en el límite de lo académico. Eso es muy interesante”; “Me hablaban fuera y dentro de la facultad. Muchos me facilitaban sus teléfonos o whatsapp, y siempre estábamos comunicados”; “Con algunos hablo desde el Facebook o el whatsapp, y con otros hablo por los pasillos, les pido una tutoría”.

Por otra parte, un 32% de las respuestas señala que *las relaciones dentro de los diversos espacios de la universidad o en sus inmediaciones*. Aun considerando la universidad dentro de la ciudad, Brasil es un entorno en el que la seguridad global constituye un problema. El escenario universitario llega a configurar una especie de oasis. Por lo tanto, puede deberse a estos motivos que el porcentaje de relaciones fuera del contexto universitario sea menor.

“Mi relación con los profesores siempre ha sido dentro de las propias aulas, pero era porque yo no sentía la necesidad de buscarlos fuera de este ámbito. Cuando tenía dudas me acercaba a ellos, ya fuera en las aulas o en la cafetería de la facultad, tomando algo”; “Lo que yo me planteo también, es que con esos profesores nunca he intentado relacionarme fuera. Tal vez, ellos también querrían”; “Te das cuenta de que empiezas a hablar con él más allá de la clase y que al margen de la universidad no te apetece”; “Mis relaciones podrían ser dentro y fuera del aula, pero una vez más declino la invitación fuera”; “No tuve relación fuera de la facultad, pero eso es porque yo no la necesité”; “Sin embargo, yo los veo fuera en la calle, y si me comunico con ellos, los saludo y entablamos conversación”.

Resultados por áreas científicas de Brasil:

Tabla 2.25. *Percepción de los estudiantes brasileños por áreas sobre sus docentes.*

ÁREAS	Definición de la relación	Problemas de relación	Escenarios de relación
Ciencias sociales	Relación de amor (ágape) 42% Relación profesional 30% Relación de amistad 25% Relación de distancia 3%	Problemas vinculados con el ambiente y el espacio 24´13% Vinculados de racismo 17´24% Vinculados de género 13´79% Vinculados con la ausencia de problemas 13´79% Vinculados con el cisma generacional 13´79% Vinculados de la religión 10´34% Vinculados con el intelecto 6´89%	Dentro y fuera del entorno universitario o 90% Dentro de la facultad e inmediaciones 10%
Ingeniería	Relación de distancia 37% Relación de amor (ágape) 25% Relación de amistad 25% Relación de familia 8% Relación profesional 5%	Vinculados con el intelecto 31´25% Vinculados con los límites de la relación 22´91% Vinculados de género 20´83% Vinculados de racismo 10´41% Vinculados con la tendencia sexual 6´25% Vinculados con la ausencia de problemas 4´16% Vinculados de la religión 4´16%	Dentro de la facultad e inmediaciones 80% Dentro y fuera del entorno universitario o 20%
Artes y humanidades	Relación de amor (ágape) 35% Relación profesional 35% Relación de amistad 18% Relación de distancia 12%	Vinculados de género 38´46% Vinculados de racismo 30´76% Vinculados con el intelecto 15´38% Vinculados con el cisma generacional 15´38%	Dentro y fuera del entorno universitario o 55% Dentro de la facultad e inmediaciones 45%
Ciencias experimentales	Relación profesional 25% Relación de amor (ágape) 25%	Vinculados de racismo 46´15% Problemas vinculados con el tiempo 26´92%	Dentro y fuera del entorno universitario

	Relación de amistad 25% Relación de distancia 15% Relación de familia 10%	Problemas vinculados con el ambiente y el espacio 19'23% Vinculados con la tendencia sexual 7'69%	o 80% Dentro de la facultad e inmediaciones 20%
Ciencias de la salud	Relación de amor (ágape) 60% Relación profesional 30% Relación de familia 10%	Vinculados con el intelecto 35'29% Vinculados con la ausencia de problemas 23'52% Vinculados con la tendencia sexual 17'64% Problemas vinculados con el tiempo 11'76% Vinculados de la religión 11'76%	Dentro y fuera del entorno universitario o 95% Dentro de la facultad e inmediaciones 5%

Nota: La fuente de esta tabla es de elaboración propia (2016).

Análisis por áreas científicas

En la tabla anterior, recogemos las respuestas aportadas por los alumnos brasileños divididas por áreas científicas. Seguiremos el mismo esquema que en el análisis general de las respuestas.

En primer lugar, analizaremos el **tipo de relación** que existe entre los docentes y los estudiantes. En todas las áreas, existe una tendencia por parte de los alumnos a mantener relaciones basadas en el amor. Podemos observar, como los alumnos de ciencias de la salud, sociales, y artes y humanidades le otorgan porcentajes de 60%, 42% y 35% respectivamente. En las áreas de artes y humanidades y ciencias experimentales le dan el mismo valor a las relaciones profesionales y a las de amor 35% y 25%. Mientras que en ingeniería, optan por mantener en mayor medida relaciones distantes 37%. Los alumnos de ciencias de la salud, son los que menos tipos de relación diferencian, sin embargo, mencionan la relación familiar, que solo aparece en dos áreas más, ciencias experimentales e ingeniería.

Si nos centramos en los *problemas relacionales* en aula, los alumnos de ciencias sociales e ingeniería son los que detectan un mayor número de problemas diversos en el aula, mientras que las demás áreas señalan menos

problemas. Los alumnos de ciencias sociales (un 24'13% de respuestas) mencionan en primer lugar el ambiente y espacio de crispación de la universidad. Esta preocupación la comparten con los alumnos de ciencias experimentales (19'23%). Los alumnos de ciencias sociales tienen una capacidad de análisis del clima del aula muy discriminativa, ya que como decíamos son los que más problemas diferentes identifican. Sin embargo, esto choca con el 13'79% de respuestas que dicen no observar problemas en el aula.

Los alumnos de ciencias de la salud con un 23'52% de respuestas, son los que le otorgan un mayor porcentaje a una visión positiva (ausencia de problemas) de sus clases. Esta situación en la que no observan ningún problema, puede tener un sentido positivo, pero también podría ser un problema en sí mismo: que en esta área haya una menor preocupación por estas cuestiones. Por ejemplo, podemos observar como en todas las secciones hay una preocupación latente por los índices de racismo y en ciencias de la salud no. Ellos priorizan, en primer lugar, los problemas vinculados con el intelecto (35,29% de las respuestas).

En el caso de los alumnos de artes y humanidades, priorizan cuestiones como el racismo o los problemas de género. Es interesante que en esta área detecten un problema que no observamos en las demás. Estos alumnos se sienten incomodos por las distancias tan grandes que existen en cuanto a edad con sus profesores. En ciencias experimentales siguen una tendencia similar, proponiendo en primer lugar los problemas vinculados con el racismo. Sin embargo en segundo lugar, hablan de las cuestiones vinculadas con el tiempo, aquí se desmarcan del resto de los alumnos.

Para hablar del **contexto** en el que se llevan a cabo estas relaciones, los alumnos afirman mayoritariamente que mantienen la relación dentro y fuera de la universidad, siendo los alumnos de ciencias de la salud los que tienen un porcentaje mayor del 95%, seguidos de ciencias sociales 90%.

Existen dos datos interesantes en torno a esta cuestión, los alumnos de ingeniería dicen mantener en un 80% sus relaciones en las inmediaciones de la universidad, rompiendo radicalmente con la tendencia de sus compañeros.

Entre medias se quedan los alumnos de artes y humanidades que dicen se relacionan un 55% de veces fuera y dentro y un 45% dentro de la universidad.

Resultados generales de España:

Tabla 2.26.

Percepción de los estudiantes españoles sobre sus docentes.

Tasa de respuesta	Definición de la relación	Problemas de relación	Escenarios de relación
Tipo de relación: 100% Problemas de relación: Existen problemas 68% No existen problemas de relación: 32% Escenarios de relación: 100%	Relación profesional 50% Relación de distancia 32% Relación de amor (ágape) 8% Relación de amistad 6% Relación de familia 4%	Problemas vinculados con el tiempo 39'50% Vinculados con el cisma generacional 22'22% Vinculados con el intelecto 14'84% Vinculados de género 12'34% Vinculados con la ausencia de problemas 8'64% Vinculados con la tendencia sexual 2'46%	Dentro de la facultad e inmediaciones 72% Dentro y fuera del entorno universitario 28%

Nota: La fuente de esta tabla es de elaboración propia (2016).

En la tabla anterior, se recogen los resultados generales aportados por los estudiantes españoles en relación a la relación entre alumnos y docentes y los problemas derivados de ésta. A su vez, establecen los contextos en los que mayoritariamente se dan estas relaciones. Un 50% de la muestra afirma mantener con los docentes *una relación profesional*. Es decir, definen una relación basada en los parámetros de la profesionalidad docente extrapolables de lo que sucede en el ámbito laboral. Algunas de las aportaciones al respecto son:

“El tejido emocional que me vincula a ellos es de profesor-alumno. Se aleja de la visión del docente como amigo y se mete en algo más personal. No sé si incluso, es algo más parecido a que voy allí y, al final, pago por un servicio. No digo que sea una compra y venta, porque entonces compraría el aprobado directamente, pero es algo de

El componente interactivo en la docencia universitaria

ese estilo”; “La relación con los profesores es lineal, relación de profesor a alumno, sin que pueda existir nada más. Una relación profesional, yo me mantengo en mi sitio y el profesor en el suyo. Creo que los dos sabemos el sitio que nos pertenece, pero no me siento muy cómodo con ello. Porque al final no se aleja mucho de cuando vas a un bar y pides un café. Yo le pedía mis padres ir a la universidad, ellos pagaron por ello, y el profesor me dio el conocimiento. No sé si lo estoy explicando bien”; “Yo me mueve en el entorno del ambiente virtual entonces el intermediador de mi relación es el ordenador. Yo hago y ellos corrigen. Es algo serio y profesional”; “En general, mi relación se podría encuadrar dentro del entorno profesional”; “Sé que tengo una relación de profesor a alumno, y que es bastante distante”; “Mi relación la definiría como profesional, ellos tienen una función laboral que es enseñarme y yo tengo otra función que es aprender, claro que de las dos, nace el enriquecimiento mutuo”; “Creo que en nuestra relación tenemos muy claro, que ellos son el profesor y que yo soy el alumno, es un vínculo profesional. A veces, puede llegar a generarse una amistad, pero por el momento no se ha dado esa situación”; “Creo que ha sido, una relación profesional y que no se ha podido crear nada más”; “Son relaciones de profesionales, estamos metidos en un sistema de mercado. Ellos son profesores arriba y yo alumna abajo”.

En segundo lugar, los estudiantes ponen *distancia* con sus docentes. Nos relatan relaciones en las que ellos ponen barreras para que la relación no pase a un plano personal. Algunos ejemplos que nos ponen son:

“No tengo con todos la misma relación, porque sé como se comportan con algunos compañeros míos en clase y no me llegan a enganchar como personas. Así que mantengo las distancias, y yo creo que eso es lo que mas le caracteriza”; “Mi relación con el profesor es una relación de profesor-alumno en la que hay bastante distancia. Entre los profesores y yo no hay proximidad”; “En mi relación con los profesores existe mucha distancia”; “pese a que existen personas interesantes, son bastante desprendidos y no consigo tener el vínculo que me gustaría, son distantes”; “Mi relación es distante, pero así se comportan ellos en el aula. Incluso tardan en responderte a los mails y por lo tanto, la relación fluida nunca aparece”; “En general, diría que es una relación distante, ellos van a su mundo y yo al mío”; “Creo que mi relación es muy distante, pero es porque me siento pequeña a su lado y tengo miedo de que no entiendan algunas de mis preguntas o me ridiculicen”; “Me encontré con profesorado

muy frío, que hace su trabajo, expone su clase y se va. Esta situación me desborda psicológicamente”; “En general, yo creo que mis relaciones están sustentadas en una base de distancia y con muy poquito de cariño”; “Yo creo que tengo una relación de distancia, en la que los límites están muy claros”; “Mi relación es muy distante, como profesor y alumno, pero muy distante”:

Una relación más íntima, que hemos denominado “*relación de amor*”, obtiene un 8% de las respuestas. Cuando los alumnos pasan a un plano más personal, definen algunas de sus relaciones con los docentes en términos de amor. Es decir, cuando se establecen vínculos de cariño, amistad, admiración, empatía. Para comprender mejor estos términos aportamos algunas citas al respecto:

“Yo creo que todos somos personas, y el amor es un vínculo muy importante. Si existe aprecio, todo resulta más sencillo”; “Yo creo que en general, les tengo mucho cariño y admiración. Les quiero como ellos a mí”; “Diría que mi vínculo es una rara sensación de amor y de cariño. Los admiro, por todo ese esfuerzo que hacen previo y por la admiración de saber que llegar aquí. Pero por otra parte, es un amor frío y no sé hasta qué punto es un amor correspondido”; “Yo creo que mi relación está fundamentada en el cariño, tal vez amor sea una palabra grande (pero se parece bastante)”.

Un 6% de los alumnos tienen una *relación de amistad* con sus docentes. El vínculo pasa a ser personal entre ellos y se crean relaciones en las que tienen aspectos en común, comparten temas personales y profesionales entre otras como:

“Mi tejido relacional es de amistad, sobre todo cuando consigo hablar con ellos fuera, pero esto no se da en todas las situaciones que a mí me gustaría”; “La unión que tengo con los profesores es de amistad principalmente, Creo que tenemos mucho afecto el uno por el otro y de una manera desinteresada”; “Parece que son amigos. Siempre que dicen: ¿Qué tal?, ¿todo bien? No sé explicártelo pero noto afinidad y me siento parte de sus vidas. Como que ellos tienen ganas de conocerme y mantenerme y yo a ellos”; “Creo que mantengo una relación de amistad con ellos, entendiendo la figura que cada uno de nosotros tenemos”; “Mi relación es de amistad, y con muchos de ellos, espero que dure una gran parte de mi vida”.

Relación de familia 4%. Se da cuando los docentes pasan a ser figuras de admiración relacionadas con patrones maternos y paternos. Los alumnos crean vínculos similares a los que surgen en el ámbito de la familia. De esta forma lo mencionan los estudiantes españoles:

“Considero que los profesores forman parte de mi familia y que seguiré teniendo relación con ellos una vez acabaré mis estudios”; “Evidentemente no somos iguales, pero sí que te tratan como si fueras su hija. Te intentan proteger de las cosas que verás fuera y que sepas que tienes un sitio a donde regresar si tienes dudas”; “Mis profesores han sido como mi familia. Hablaba con ellos por el teléfono, el correo y a veces quedaba para hacer algo fuera”; “Con la mayoría de mis profesores, tengo una relación muy cercana. Les comenté mi día adía si algo tiene relevancia, me atrevo a

tener un toque de humo, les pregunto por cómo están. Es cómo si fuera mi segunda familia, de aquí”; “Son cómo mis madres, quieren lo mejor para mi y si tienen que reñirme porque no estoy dando lo suficiente, lo hacen”.

Por otra parte, el 100% de las respuestas saben identificar y especificar qué **problemas** se dan en el aula y cómo propician o dificultan el ambiente relacional en la universidad. En primer lugar, con el porcentaje más elevado (39'50%) los alumnos españoles reconocen que *no disponen de tiempo suficiente* para potenciar y crear buenas relaciones en la universidad. Dicen tener una carga formativa que los superan como por ejemplo:

“En clase existían muchos problemas de tiempo, utilizaban mal las horas que tenían y dividían de manera categórica teoría y práctica, y yo creo que eso generaba un montón de problemas entre nosotros. Es difícil de entender cómo alguien puede tener esas dificultades, que se lo digan y aun así que no las cambien”; “Muchas veces, veo problemas en clase de administración de tiempo o de pensar que a los alumnos solo nos importa tener menos clases para ir a protestar o cosas así. No me parece bien, que se me muevan los horarios porque les vienen mal y que se pueda quitar tiempo porque se tienen que ir antes. Pero, cuando tu le dices que quieres ir a una manifestación, no exista un buen recibimiento. A partir de ahí, ya empiezan con su speech de que no cabe todo y que es mucha materia, que si la perdemos es bajo nuestra responsabilidad....A mi me genera mucha animadversión y yo creo que estos problemas se dan mucho en las clases”; “En clase, existen algunos problemas porque los profesores están muy crispados y saltan. Se administran mal y nosotros somos quienes pagamos las consecuencias”; “Mucha materia, muy poco tiempo, y eses agobio se transmite y crea esa clama tensa a la que ya estamos tan acostumbrados. Cada vez vas pensando peor de las personas y eso no es sano”; “Yo soy de los que estoy mas callado, pero tal vez destacaría los problemas de tiempo, las cosas que se atragantan y tienen que dar todas juntas, eso crea un poco de tensión”; “Nosotros notamos que los horarios están hechos para los alumnos y no para nosotros, porque los cambian como quieren sin avisarnos. Lo distribuyen, según sus trabajos de fuera, buscan favorecerse ellos”; “Existen problemas de falta de tiempo. Mucho agobio, explican mal, quedan cosas a medias”.

Entre los universitarios existe un sentimiento de *brecha generacional*, en la que ellos sienten que hay demasiada diferencia de edad entre estudiantes y docentes (22'22%), una especie de cisma generacional. Esta diferencia causa para los alumnos dificultades a nivel de transmisión de conocimiento y conocimiento actualizado, entre otras.

“En clase, yo veo dos problemas, uno relacionado con la edad de los profesores e incluso de los que estamos allí. Muchas veces deberían jubilarse, porque con esa edad tienes muchas manías y ciertas cosas que no vas a cambiar. Y con los que estamos, por que todos son mas o menos de la misma edad, e incluso de los mismos colegios. Entonces nos parecemos mucho y es diferente, a lo que los profesores, por edad pueden darnos”; “Aunque que el profesorado sea de otra época, no ayuda a que esté actualizado con nuestros problemas o inquietudes”; “También existen algunos problemas de buen rollo, porque muchas veces los profesores son de bastante edad y hace difícil que tengamos inquietudes en común”; “Mi padre me decía que antes, los profesores se iban a beber una copa de vino, con los estudiantes y que hacían cosas juntos en las ligas estudiantiles. Ojalá hubiera esa conexión entre los profesores de ahora y los estudiantes. Yo creo que van mayores y ya no le influye lo mismos que a nosotros”.

Los problemas vinculados con el intelecto, son mencionan por un 14,84%. En este apartado, podemos observar aspectos graves vinculados con ridiculizar o no tener el tacto suficiente con los alumnos por sus competencias intelectual o/y curriculares.

“Existían problemas de marginación intelectual, no nos tratan a todos igual y a veces se pasan”; “También hay otros, que son motivo de burla por el nivel que traen de la escuela, son normalmente compañeros que de verdad tienen un mal contenido, pero eso no debería de servir para machacarles”; “También existe un desprecio grande hacia los estudiantes menos talentosos. No puedo consentir ciertos tratos vejatorios y eso me molesta”; “En mi clase no vi ningún problema de machismo, pero sí de marginación por carencias de intelecto. Nunca conmigo, pero sí con amigas mías. Por ejemplo, hay profesores que a mí me gustan pero que hacen ese tipo de cosas. Por ejemplo, el de diseño dice: Yo sé que tú nunca vas a conseguir ser de esa manera. Les mina la moral”; “En el aula existían problemas vinculados con la marginación vinculada al sexo y al intelecto. Por ejemplo, a veces algún profesor decía que el alumno que preguntó no tenía materia gris o que las chicas eran menos comprometidas con sus asignaturas y no es la regla general, pero molesta mucho cuando ocurre”; “Si observé que los profesores ven con malos ojos, los alumnos que no tienen una buena base académica, por que eso les influye en su clase. Pero eso no excusa ciertos comentarios inadecuados”; “Sin embargo, sí existe otro tipo de marginación. Por ejemplo, un profesor se negó a que un alumno entrara en el aula, porque él creía que el alumno no tenía capacidad intelectual suficiente como para entender su lección. Él solicitó que cerraran la puerta y que no le dejaran pasar. Se puede decir que el tipo de rechazo era intelectual”; “Una vez llegaron a gritar conmigo porque yo estaba en un laboratorio y no pude hacer una revisión de la evaluación y ella dijo que yo había perdido la oportunidad

y que no había manera de marcar una de nuevo. Me dijo si yo conocí algo llamado email, si era tonto o me lo hacía...”.

Las problemáticas o *dificultades vinculadas con el género*, vienen derivadas de factores relacionados mayoritariamente con la presencia de mujeres en ámbitos profesionales mayoritariamente masculinizados. Ellos ponen ejemplos como:

“Creo que me trataba diferente, porque este es un máster donde no hay mucha tasa de mujeres y eso genera mucho tensión”; “son actitudes innecesarias, pero a veces noto como me tratan diferente a mis compañeros. Cómo si por el hecho de ser mujer necesitara más explicaciones”; “En esta universidad tuvimos hace dos días, un problema muy grande con un profesor, y el titular es: si vas así no voy a evitar poder mirar. Es una vergüenza”; “Creo que a los hombres, siempre nos preguntan más, nos sacan más. Magisterio aun es una titulación en la que la mayoría son mujeres y eso se nota”.

Un 8’64% de los alumnos, afirma no tener ningún problema en el aula ni detectar ningún problema. En este sentido, al conocer ciertos problemas que están muy arraigados en las aulas españolas, nos llama la atención que estos alumnos no los sepan identificar o que consideren que no existen. Por otro lado, muchos de ellos manifiestan que el responder así a esta pregunta es un problema, porque significa que no saben mucho de sus clases. Sea como fuere, debemos de entenderlo desde un punto abierto, dónde se mezclan varias maneras de enfocarlos.

Resultados por áreas científicas de España:

Tabla 2.27.

Percepción de los estudiantes españoles sobre sus docentes por áreas.

ÁREAS	Definición de la relación	Problemas de relación	Escenarios de relación
Ciencias sociales	R. profesional 50% R. de distancia 40% R. de amor (ágape) 10%	Problemas vinculados con el tiempo 66'66% Vinculados con el cisma generacional 18'75% Vinculados con el intelecto 8'33% Vinculados de género 4'16% Vinculados con la ausencia de problemas 2'08%	Dentro de la facultad e inmediaciones 80% Dentro y fuera del entorno universitario 20%
Ingeniería	R. profesional 50% R. de distancia 35% R. de amor (ágape) 15%	Problemas vinculados con el tiempo 31'57% Vinculados con el intelecto 26'31% Vinculados de género 21% Vinculados con la ausencia de problemas 10'52% Vinculados con la tendencia sexual 10'52%	Dentro de la facultad e inmediaciones 50% Dentro y fuera del entorno universitario 50%
Artes	R. profesional 50% R. de distancia 35% R. de amor (ágape) 15%	Problemas vinculados con el tiempo 53'33% Vinculados con el intelecto 20% Vinculados de género 13'33% Vinculados con la ausencia de problemas 13'33%	Dentro de la facultad e inmediaciones 80% Dentro y fuera del entorno universitario 20%
C. Experimentales	R. profesional 50% R. de distancia 30% R. de amistad 20%	Vinculados con el cisma generacional 50% Problemas vinculados con el tiempo 33'33% Vinculados de género 11'11% Vinculados con la ausencia de problemas 5'55%	Dentro de la facultad e inmediaciones 75% Dentro y fuera del entorno universitario 25%
C. De la salud	R. profesional 50% R. de distancia 20% R. de familia 20% R. de amistad 10%	Problemas vinculados con el tiempo 85'71% Vinculados con la ausencia de problemas 14'28%	Dentro de la facultad e inmediaciones 90% Dentro y fuera del entorno universitario 10%

Nota: La fuente de esta tabla es de elaboración propia (2016).

Análisis de las respuestas por áreas científicas.

En la tabla anterior, realizamos un análisis de los datos y aportaciones de los estudiantes acerca de la relación con sus docentes, los problemas que observan en el aula y dificultan la relación, así como de los entornos en los que llevan a cabo dichas relaciones. En este caso, diferenciamos los datos por áreas científicas.

En primer lugar, comentaremos las diferencias en torno a los tipos de relación con los docentes. Tenemos que señalar en primer lugar, que los alumnos españoles no tienen grandes diferencias en cuanto a la relación y el área científica a la que pertenecen. Podemos observar cómo en todas las áreas científicas, el 50% de los estudiantes mantiene una relación profesional con sus docentes. En segundo lugar, todos los grupos aluden a relaciones de distancia, siendo ciencias sociales el que le otorga un mayor porcentaje 40% y ciencias de la salud el menor 20%.

Donde podemos empezar a señalar diferencias es en los porcentajes más bajos. Ciencias sociales, ingeniería y artes y humanidades mencionan algunas relaciones de amor. Sin embargo, en ciencias experimentales y ciencias de la salud esta característica no aparece y aparecen, en cambio, relaciones de amistad y familia.

Cuando analizamos los **problemas** detectados, podemos observar dos diferencias importantes. En primer lugar, los alumnos de ciencias sociales, ingeniería, artes y humanidades y ciencias experimentales siguen una tendencia similar. En segundo lugar, los alumnos de ciencias de la salud se distancian de ese posicionamiento general. Dentro del primer grupo, podemos observar cómo todos tienen dificultades para relacionarse debido al tiempo del que disponen. Los que afirman tener más problemas relacionados con el tiempo son los alumnos de ciencias sociales (66% de las respuestas) y artes y humanidades (53%). El porcentaje más bajo aparece en ciencias experimentales (33%).

Los estudiantes de ciencias experimentales encuentran en el cisma generacional su mayor problema (50%). Eso acontece, también, con los alumnos de ciencias sociales (18%). Dentro de este grupo, podemos observar cómo en ciencias sociales, ingeniería y artes y humanidades existe una más

clara mención a este cisma generacional, en la que los alumnos se sienten inferiores intelectualmente a sus docentes, siendo en ingeniería donde se detecta con más fuerza 26%.

En este bloque, todos tienen una clara preocupación por los problemas derivados del género, es decir las distancias que encontramos entre mujeres y hombres en el aula. Es en ingeniería donde se observa en mayor medida esta problemática 21%. Al tratarse de un ámbito profesional profundamente masculinizado, estas diferencias se hacen más patentes.

Al mismo tiempo, existe un porcentaje de alumnos que afirma no encontrar ninguna problemática relacional. Nos llama la atención que siendo todas estas áreas notablemente autocriticas (como se ha podido constatar a la hora de seleccionar un número considerable de problemas), una parte del alumnado no las identifique.

Por último, en ciencias de la salud, el alumnado detecta dos problemas, los vinculados con el tiempo (85'71% de las respuestas) y la ausencia de problemas (14%). Como comentábamos anteriormente, la ausencia de problemas es un problema en sí, pero aquí llama más la atención ya que el alumnado de ciencias de la salud solo identifica un problema en sus aulas, el vinculado con el tiempo. Esto nos hace suponer que, o bien en esta área no existe concienciación acerca de los problemas detectados en las demás áreas (género, intelecto, cisma generacional entre otras), o bien no existen problemas de este tipo. Esta última suposición es más débil, ya que el alumnado español ha demostrado ser homogéneo en líneas generales sobre estas cuestiones como hemos analizado hasta el momento.

Por último, en relación a los contextos en los que se producen las relaciones, éstas se producen mayoritariamente en el entorno universitario. Los que afirman pasar más tiempo en la universidad son los alumnos de ciencias de la salud 90% de sus respuestas, seguidos de artes y humanidades y ciencias sociales (80%). Son los alumnos de ingeniería los que afirman mantener el mismo número de relaciones tanto dentro como fuera de la universidad (50%). Hay que tener en cuenta para analizar estos datos, que esta muestra está tomada en la universidad de Santiago de Compostela, una universidad integrada por completo en la ciudad en la que definir unas líneas de separación

entre entorno universitario y no universitario es más complejo. Sin embargo, en España los espacios vinculados con la universidad son vistos por los alumnos como seguros y confortantes.

En resumen:

En relación a este bloque de preguntas que abarca un compendio de cuestiones vinculadas con el ámbito relacional (tipos de relación, parámetros, problemas y escenarios relacionales), podemos sintetizar los resultados como siguen. Tal vez, de todos los bloques existentes, éste sea el que más diferencias alberga entre los estudiantes de los dos países. En el ámbito brasileño se prima la relación de amor o ágape, con un 37%, siendo que esta categoría solo se considera en tercera posición en el contexto español. Otro aspecto que debemos tener en cuenta es que, para los estudiantes, mencionar una relación de amor puede ser más compleja y, por lo tanto, cabe que exista un sesgo en el número de respuestas que aluden a ella ya que muchos de los estudiantes entrevistados son post-adolescentes y el tabú emocional es una característica de la fase evolutiva que están atravesando. Pese a ello, el porcentaje de dicha relación en Brasil es de un 37% y en España de un 8%, lo cual nos lleva a pensar que dicho sesgo no influyó en gran medida.

Los porcentajes relacionados con una relación de tipo profesional ocupan el segundo puesto en Brasil y el primero en España, lo cual nos lleva a darnos cuenta que es uno de los pocos paralelismos que vamos a poder establecer en este ámbito. A partir de aquí, volvemos a observar diferencias porcentuales destacables en las relaciones de distancia, amistad y familia. ¿Es una cuestión que perciben así solo los estudiantes u obtendremos una correlación con la percepción de los docentes?

También podemos clasificar las relaciones según su punto de aproximación, pudiéndonos encontrar con relaciones estrechas, medias y lejanas. Dentro de las relaciones estrechas, teniendo en cuenta las respuestas dadas por los estudiantes, nos encontraríamos con las relaciones de amistad, amor y familia. Dentro de las relaciones lejanas, nos encontraríamos con la relación distante; y en un punto intermedio, quedaría la relación profesional. Esta categorización debe de quedar posicionada como media, ya que, dentro de ella, existen

comentarios que definen más una relación de profesor-alumno (didáctica) y otros que hablan más de la relación profesional propiamente dicha (mercantil). Por lo tanto, tendremos especial recelo con esta categoría, entendiendo que está más próxima a las relaciones lejanas que a las medias. En el contexto brasileño, un 62% de las relaciones son estrechas, un 25% son medias y un 13% son lejanas. En España, un 18% de las relaciones son estrechas, un 50% son medias y un 32% son lejanas. Observamos así que, tal como citábamos antes, no hay ningún punto en común en lo que a este apartado se refiere.

Mucho se ha hablado sobre las características sociológicas, climatológicas, demográficas...y su influencia comportamental en la población. A este respecto, podemos destacar que las características de la muestra española están empañadas por el clima principalmente frío de Galicia, un sistema montañoso que genera aislamiento social y una personalidad introvertida, frente a la muestra seleccionada en Brasil (Recife), con un clima cálido, con geografía de llanura y una personalidad con tendencia a la extraversión. Teniendo en cuenta estas dos realidades tan diferenciadas, no es de extrañar que las elecciones relacionales sean contrapuestas.

Podemos destacar también como dato curioso que los estudiantes han seleccionado más relaciones medias que los docentes. Esto puede deberse a la falta de reflexión por parte del estudiantado sobre esta temática y, por lo tanto, su tendencia a situarse en un punto menos dicotómico. Es decir, si no se ha pensado sobre la relación que se tiene con el profesor, es más fácil que se defina la misma desde términos medios que desde extremos.

Ahora relataremos las conclusiones vinculadas con los problemas relacionales. Lo primero que podemos observar es que en Brasil se generan diez categorías, frente a las seis españolas. Los que se plantean en Brasil y que no aparecen en España son los problemas vinculados con la religión, el racismo, el ambiente y espacio y los límites de las relaciones. Se puede entender perfectamente que los límites relacionales solo aparezcan en el contexto brasileño, pues las relaciones son más cercanas y, por lo tanto, existen más posibilidades de que se encuentren dificultades. Los problemas relacionados con el ambiente y el espacio aparecen en Brasil como una crítica hacia el clima de la población general. Allí, la escala de violencia y el índice de mortandad por

causas violentas está muy por encima de la media española, lo que hace que este ítem aparezca solo en este contexto. Por otra parte, nos hablan de dificultades espaciales como crítica a las prestaciones públicas del estado en las infraestructuras universitarias. En la muestra española tampoco se observaron problemas de racismo. Esto se debe a la menor diversidad de rasgos raciales y a la predisposición cultural de los mismos. El último aspecto, solo mencionado en el contexto brasileño son los problemas derivados de la religión; concretamente, se recogen aportaciones sobre las dificultades con los estudiantes evangelistas y, en menor escala, con los musulmanes. Tenemos que tener en cuenta que Brasil tiene una superficie de costa que genera que el índice portuario sea mayor y cuando los alumnos se refieren a dificultades con los estudiantes musulmanes, no describen a sujetos del entorno nacional, sino a estudiantes de intercambio o de permanencia media de países africanos. Los seis problemas restantes que aparecen en los dos entornos son problemas vinculados con el tiempo, con el cisma generacional, con el intelecto, con el género, con la tendencia sexual y con la ausencia de problemas. Para España, la primera dificultad es la gestión del tiempo; sin embargo, en Brasil es una cuestión de género. El intelecto se cuela entre los tres primeros puestos en ambos países, lo cual nos debería de hacer reflexionar sobre qué tipo de adaptación realizamos en los alumnos de acceso a la universidad y sobre la creación de programas individualizados que fomenten la inclusión de sujetos con diferentes capacidades. Es decir, que un estudiante se sienta rechazado y menospreciado por sus capacidades intelectuales nos debería de llevar a pensar si un docente tiene el derecho de hacer sentir a un alumno inferior por sus capacidades o por la falta de aplicación certera de las mismas y, por otra parte, debemos evaluar si ese docente ha puesto en marcha procesos de aprendizaje que subsanen esta situación antes de generar un clima de tensión. Además, muchos docentes pueden llegar a tener una filosofía segregadora y entender la universidad como una división de clases intelectuales, lo cual conllevaría directamente a utilizar expresiones poco adecuadas sobre las funciones ejecutivas de sus pupilos.

En España, el segundo problema es la brecha generacional, con un 22,22%, frente a un 4,76% que recibió en Brasil. Algunos muestran un problema

vinculado con una institución arcaica y con las personas que componen la misma, y otros nos hablan de un pensamiento docente poco actualizado. En este apartado, los estudiantes no solo nos hablan de una cuestión de edad como un aspecto físico, también inciden en barreras generacionales más allá del salto biológico.

Otra de las dificultades existentes, es la relacionada con la tendencia sexual de los alumnos, algunos estudiantes se quejan de ser discriminados en el aula por tener una tendencia sexual no normotípica. Concretamente los que poseen más dificultades son los que conllevan un cambio de apariencia adjunto (transexualidad), o hombres y mujeres homosexuales de áreas específicas. Tendríamos que evaluar en estudios más pormenorizados sobre esta temática para ver si esas percepciones se deben exclusivamente a un problema amplio en relación a la tendencia sexual o se trata del problema coyuntural de algún alumno. La última dificultad que vamos a mencionar, es la ausencia de problemas. Porque la convivencia intensa que se desarrolla en las aulas entre profesores y estudiantes conlleva necesariamente a múltiples dificultades. Que un estudiante no sea capaz de identificar ninguna, puede deberse a que efectivamente no existan problemas, pero parece más probable que sea el resultado de que los estudiantes no sean conscientes de que los hay o que den escasa importancia a la mencionada convivencia. En cualquier caso, difícilmente se puede trabajar en una propuesta de mejora de la docencia si no se tiene categorizada la convivencia como espacio clave de la docencia de calidad.

Otra de las cuestiones evaluadas en este bloque, es la que hace referencia a los escenarios relacionales, encontrándonos con que la respuesta otorgada era: dentro de las facultades y sus inmediaciones o dentro y fuera del entorno universitario. Es evidente que la tercera respuesta que se podría llegar a dar, fuera del entorno universitario, no va a ser elegida por ningún estudiante. Sería extraño oírles decir que no van a clase, que no conocen al profesor pero que quedan con él/ella fuera del campus. Eso es un sinsentido educativo. Dentro de las dos categorías lógicas, los estudiantes españoles explicaron que ven a sus profesores dentro de la facultad e inmediaciones en un 72% de los casos, frente a un 68% de los brasileños. En el contexto brasileño, los resultados de la

vinculación entre dentro y fuera del escenario académico es mucho más alta, aunque no se produce por igual en todas las áreas científicas, como veremos a continuación. Una de las hipótesis que teníamos al comenzar esta investigación era suponer que cuanto más próximas fueran las relaciones más escenarios relacionales nos encontraríamos. De tal manera que en las denominadas relaciones cercanas o medias siempre se obtendría un porcentaje más alto de escenarios relacionales, es decir, si yo tengo una relación de ágape con mis profesores, tengo más posibilidades de que esa relación traspase las fronteras de la facultad. La premisa derivada de esta sería que a mayor número de escenarios relacionales mencionados, más cercano sería el sustrato emocional de la relación. Por lo tanto, si como estudiante veo y trabajo con mi docente en un congreso, en un café coloquio, o en un evento deportivo, el vínculo relacional será más fuerte, y por lo tanto, será más próximo. Un 64% de los entrevistados define su relación de una manera cercana, y un 68% constata que las relaciones las tienen dentro y fuera. Solo aparecieron cuatro sujetos que, pese a no tener relaciones cercanas, se ven con sus profesores dentro y fuera de la universidad. Concretamente estos estudiantes, describieron estas relaciones como medias. Cabe destacar que, en Brasil, en el área de ingeniería y arquitectura, un 60% de los estudiantes describieron una relación de distancia con el profesor, el 80% se veía exclusivamente en la facultad. Al igual que en ciencias experimentales, un 70% describe relaciones profesionales y de distancia, lo que conlleva que un 80% de los estudiantes diga que solo ven a sus docentes dentro de la institución. En ciencias sociales, de la salud y en artes y humanidades, se vuelve a repetir este mismo esquema. En España, en las áreas de ciencias sociales, ingeniería, artes y ciencias experimentales, los porcentajes de relaciones distantes o frías son mayores y, por lo tanto, el escenario relacional señalado por la mayoría es dentro de las inmediaciones de la facultad o campus. Un caso curioso es el de ciencias de la salud, puesto que un 50% se sitúa en relaciones medias y, pese a ello, un 90% mantienen vínculos dentro y fuera de la universidad.

E.7 Séptimo bloque de preguntas:

¿Has sentido que el docente de alguna asignatura te ha retado intelectualmente?

¿Qué tipo de desafíos has experimentado?

En caso negativo, ¿Por qué crees que no has tenido esos desafíos?

Sentido de la pregunta:

Una de las condiciones de la buena enseñanza, como lo han demostrado las numerosas investigaciones en torno *engagement* estudiantil y los resultados académicos, se refiere al desafío intelectual que la docencia proponga a los estudiantes. Ésa es una de las cuestiones que plantea, también el NSEE, el *National Survey of Student Engagement*.

Resultados generales de Brasil:

Tabla 2.28

Percepción de los estudiantes brasileños sobre desafíos cognitivos.

Tasa de respuesta	¿Te han retado?	Tipos de retos	Motivos que justifican la falta de desafíos en el aula
100%	Sí 59% No 41%	Pruebas de ensayo-error 21'80% Estudio de casos 15'95% Reflexión sobre la temática 15'95% Revisión bibliográfica 12'76% Trabajos de campo 8'51% Búsqueda de métodos alternativos 8'51% Pruebas de velocidad 6'38% Trabajos de especialización y profundización 5'3% Investigaciones 3'19% Elaboración de material o de una sesión 1'59%	Carencias temporales 44'21% Acomodación/Falta de ganas 28'42% Exceso de trabajo//sobrecarga 14'73% Problemas de empatía 8'42% Falta de reflexión 4'21%

Nota: La fuente de esta tabla es de elaboración propia (2017).

Análisis general de Brasil

En la tabla anterior, recogemos de forma general los datos aportados por los alumnos brasileños en torno a los retos intelectuales que les proponen o no sus docentes, así como las dificultades que dicen existir para que los docentes les propongan retos.

El 100% de la muestra seleccionada contestó la pregunta, siendo un 59% de los alumnos consciente de que sus docentes les proponen retos educativos, frente a un 41% que dice que no.

Los estudiantes han realizado una selección de los retos propuestos por sus docentes y las ventajas de los mismos.

En primer lugar, un 21'80% selecciona las pruebas de ensayo error, en las que los docentes presentan casos específicos, y los alumnos han de ir aproximándose a las respuestas correctas. Las definen como:

“Profesores que te ponen cuatro elementos estropeados y tú tienes que encontrar cual fue el error para que estuviera así”; “Tenía una materia en la que había clases práctica y la profesora colocó muchas prácticas para que nosotros entiendiéramos mejor las cosas. Es una de las cosas que esta institución se preocupa mucho por hacer, realizar práctica e incentivar a los alumnos. Muchas veces te mandan ir a trabajar con ancianos, con niños...para que tú vayas cogiendo hábitos. Y algunas dinámicas del aula son interesantes. Otras, sin embargo, te pasan el contenido y tú tienes que hacer lo que consideres. Yo con las que más disfruto son con las de ensayo. Tenemos un programa que te dice que te da siete oportunidades hasta encontrar el error y eso aumenta mi vena competitiva”; “También me han retado con pruebas de ensayo-error y como la reflexión sobre temas que no había trabajado antes”.

En los estudios de casos mencionados por el 15'95% de las respuestas, los docentes ponen a prueba el conocimiento teórico y práctico de los alumnos, haciéndoles resolver casos de problemáticas o sucesos reales, como por ejemplo:

“Por ejemplo, el profesor de inglés traía algunos casos de la realidad y teníamos que trabajar a partir de ellos el lenguaje. Fue una cuestión de la que aprendimos de manera pragmática y que toda la clase la consideró muy buena”; “Otros intentaban estimular a la gente y lo hacía de siguiente manera: traiga al aula un caso y nos planteaba como podíamos solucionar ese caso. Así, veíamos las diferentes situaciones de la vida. Él quería mostrarnos como transformar la teoría”; “Muchas

veces te solicitan que leas un caso y que respondas a preguntas. Después te lo muestran resuelto y ves que pasos te habías saltado”.

En los retos orientados a las reflexiones sobre la temática, se da un paso más, se le pide al alumno no solo que realice una búsqueda o síntesis de la información, sino que emita juicios valorativos y críticos sobre los conceptos abordados, un 15'95% de las respuestas mencionan este tipo de retos. Proponen ejemplos como:

“Hablar sobre los pensamientos de diferentes autores y estimular diferentes planteamientos,...”; “Ellos te presentan un tema y tú lo trabajas durante todo el semestre y al final lo presentas. Tú vas produciendo tu conocimiento y si tienes alguna duda durante el curso la vas resolviendo”; “A veces nos hacen reflexionar sobre lo que nos acaban de explicar”; “Lo primero que me viene a la mente, es una actividad concreta de un profesor. Antes de abordar una materia en el aula, primero busca el conocimiento previo de cada individuo y después expone, a partir de esas ideas básicas”; “cuando nos mandan elaborar un trabajo de revisión bibliográfica”; “Me gustaban especialmente cuando me retaban a buscar libros para la materia que se escapasen del conocimiento de los propios profesores, eso me impactaba mucho”; “Una búsqueda de referencias para enriquecer el temario inicial que nos daba el profesor”; “Nos pidieron revisiones de libros de algunos temas actuales”.

Un 8'51% de las respuestas se refieren a retos en los que el trabajo de campo es esencial. Se les pide a los alumnos que trabajen desde el contexto propio de actuación pues este tipo de trabajos y practicas permiten al alumno aproximarse en mayor medida a sus ámbitos laborales.

“Con certeza que sí. Hacer trabajos de campo”; “Sí, cuando me dicen que el trabajo no debe de ser sobre papel y que debemos hacerlo en las instituciones”; “Sí, hacíamos trabajos de campo, implementando diferentes programas”; “Y cuando evaluamos la realidad de nuestros puestos en las clínicas”; “En la utilización de herramientas nuevas sobre el campo”; “A través del nivel de exigencia de los trabajos o tareas, que a priori se me antojaban complejos y en los que tuve que exigirme a mí misma más esfuerzo, dedicación e implicación para superarlos con éxito, por ejemplo, en los trabajos en las minas”.

La búsqueda de métodos alternativos, es decir, el alejarse de las respuestas simples y obvias a situaciones complejas de la práctica, es otro de los retos que los docentes proponen a sus alumnos. Ellos han puesto ejemplos tales como:

“Los profesores utilizan elementos visuales como films”; “Sí, mi profesor de física utilizaba un artificio de internet y con ello, facilitaba mucho los ejercicios, la

explicación,...es decir, el aprendizaje”; “Por ejemplo, la asignatura de postproducción utilizamos un software interesante que nos ayuda a entender el nivel del aula”; “investigar continuamente la dimensión de la herramienta”; “Esta conseguía que nos pusiéramos en el lugar de los niños para aprender como aprendían. Nos hacía sentirnos niños”; “Recuerdo otro desafío que teníamos, nos pedían que llegáramos a solucionar una enfermedad, sabiendo que existía un protocolo y que ese era el único que no podíamos utilizar. Trabajábamos mucho en la creación de líneas alternativas”; “También te dan libertad para llevar a cabo proyectos interesantes, depende de ti que tú decidas ir por ese camino. Era una manera de trabajar muy alternativa”; “Cuando hacemos actuaciones en clase imitando lo que haríamos realmente y cuando nos permiten hacer ejercicios y equivocarnos, siempre que lleguemos a la respuesta correcta al final. Esas cosas son totalmente diferentes”.

Otro de los retos que los docentes proponen a los alumnos son las pruebas de velocidad en las que se pone a prueba la capacidad de concentración y de efectividad de sus alumnos. Realizan preguntas tipo test entre otras.

“Buscar una solución rápida a este problema”; “Tienes que ser capaz de categorizar estos libros en el menor tiempo posible”; “Un profesor que nos hace preguntas y solo te deja el tiempo que tarda el reloj de arena en dar la vuelta, para contestarlas”.

En los trabajos de especialización y profundización, cada uno de los alumnos debe especializarse y profundizar en una temática concreta dentro de un ámbito específico, de tal forma que no todos investigan acerca de la misma temática y después ponen su conocimiento en común:

“Especializarse así en diferentes áreas”; “Sus clases estaban plagadas de referencias culturales que desconocíamos y que él trataba como básicas –cuando no lo son-. Por lo tanto, esa búsqueda de conocimiento para poder llegar a entender sus comentarios, era un desafío constante, y una especialización muy concreta”; “En neurociencia en lo relativo a los contenidos, sí que supuso un reto en lo relativo a contenidos”.

Una de las formas en las que los docentes deciden retar a los estudiantes es proponiendo trabajos de investigación. A través de estos, los alumnos ponen en práctica los diferentes métodos científicos así como el conocimiento específico de su ámbito profesional. Por último, en la elaboración de material o de una sesión se unen elementos teóricos y conceptuales, con elementos prácticos. Ya que en una primera fase los alumnos han de realizar una síntesis de la

información recibida y, en segundo lugar, elaborar una sesión práctica o material adaptado y llevarla a cabo. Son sesiones o practicas del tipo:

“Unas búsquedas de material nuevo y hacer una clase con eso”; “Cuando tenemos que planificar nosotros la clase, o cuando nos piden que nos adentremos en un tema que no conocemos”; “Cuando me pedían que hablase de la biografía de un autor, trabajos de este estilo”.

Continuando con el análisis de los bloques, el 41% de las respuestas pertenecen a estudiantes que afirman no estar sometidos a retos intelectuales por parte de sus docente. Como se les ha preguntado por qué creen que eso sucede, las respuestas presentan un análisis de las posibles causas que impiden a estos docentes realizar retos que puedan ayudar a su formación.

En primer lugar afirman que son las carencias temporales (44'21% de las respuestas) las principales causantes. Los docentes se ven superados por los contenidos de la materia y no tienen tiempo para ahondar en retos. De hacerlo, el contenido quedaría sin trabajar. Hacen algunos comentarios de los docentes como:

“Creo que no las hacen porque no tienen tiempo, tienen una gran carga laboral, y que tampoco saben de dónde sacar el tiempo”; “Aquí, en la UFPE el profesor debe ser investigador también, y eso hace que descuides algunas áreas”; “Siempre están corriendo, yendo de un sitio a otros y yo creo que no dan más”; “Creo que tenían que dar tanta información que no había tiempo para que pudieran ser un poco creativos”; “Supongo que escriben para revistas, y esto también le quita mucho tiempo”; “Creo que lo ven como una pérdida de tiempo”; “Creo que los profesores no lo hacen más porque consumen mucho tiempo y van ajustados por la materia”.

En segundo lugar, en relación a cuestiones como el cisma generacional que comentábamos anteriormente, los alumnos hacen referencias a la acomodación por parte de los docentes. Después de un largo tiempo en la universidad o por falta de motivación dentro de ella, los alumnos sienten que sus docentes se acomodan y no realizan innovaciones en el aula. Ellos proponen hablan de un perfil de docente con estas características:

“Resulta mucho más cómoda dar la clase sin más”; “Ellos no me han retado, porque no se lo han propuesto, creo que ahora viven bien y no se quieren exponer”; “Porque no les apetece”.

La carga laboral, la sobrecarga de trabajo en la universidad, las diversas funciones a desempeñar, la investigación entre otras, hace que los alumnos

vean a sus profesores como personas superadas por sus cargas y sientan que no tienen espacio para trabajar nuevas metodologías.

“No entienden la importancia de unas clases diferentes, es como si eso fuera un trabajo a mayores y deciden no hacerlo”; “También es verdad que tienen mucha carga laboral y supongo que no será una tarea sencilla”.

Un 8'42% de las respuestas observa que los docentes no tienen capacidad suficiente de empatizar con ellos y, por lo tanto, no son conscientes de la necesidad de realizar retos a sus estudiantes.

“Tampoco saben ponerse en la piel del estudiante y eso lleva a no darse cuenta de que para nosotros hacer ese tipo de cosas está bien”; “En el primer cuatrimestre hemos realizado un trabajo, la cual nos dijo que pidiéramos consejo a otro docente porque giraba en torno al medio que el segundo profesor controlaba más. Esta última nos menospreció al decirnos que quien nos pensábamos que éramos al intentar ponernos en contacto con otras instituciones (de fuera de la universidad), que no teníamos ni idea, que la gente que estaba allí no querría hablar con nosotras, que dejásemos esa tontería de trabajo, etc. Ahí me di cuenta que como no empatizaba, no podía darnos lo que queremos, porque no sabe qué es”.

Por último, un 4'21% considera que, en general, los docentes no se paran a reflexionar sobre los retos. Piensan que los docentes tienen unas metodologías establecida y no reflexionan sobre la práctica diaria. En citas específicas podemos entender estos comportamientos:

“Considero que necesitaba más cuestiones detonadoras en el aula, que me hicieran reflexionar en casa y no las hicieron porque no pensarían en ello....supongo”; “Ni siquiera de esas tengo alguna actividad o hecho a destacar. Yo creo que es difícil llegar a pensar en hacer ese tipo de cosas”; “Todo está demasiado pautado por lo que no se da pie a la imaginación, o la exploración de cosas diferentes, creo que lo ven así”.

Resultados de Brasil por áreas científicas:

Tabla 2.29.

Percepción de los estudiantes brasileños sobre desafíos cognitivos por áreas.

	¿Te han retado?	Tipos de retos	Motivos que justifican la falta de desafíos en el aula
Ciencias sociales y jurídicas			
	Sí 60% No 40%	Reflexión sobre la temática 29'16% Pruebas de ensayo-error 29'16% Revisión bibliográfica 16'66% Elaboración de material o de una sesión 12'5% Búsqueda de métodos alternativos 12'5%	Carencias temporales 40% Falta de reflexión 10% Acomodación/Falta de ganas 15% Exceso de trabajo//sobrecarga 35%
Ingeniería y arquitectura			
	Sí 15% No 85%	Pruebas de ensayo-error 31'25% Búsqueda de métodos alternativos 25% Pruebas de velocidad 15'62% Revisión bibliográfica 15'62% Reflexión sobre la temática 12'5%	Carencias temporales 37'05% Problemas de empatía 18'51% Acomodación/Falta de ganas 44'44%
Artes y humanidades			
	Sí 60% No 40%	Reflexión sobre la temática 66'66% Revisión bibliográfica 33'33%	Carencias temporales 66'66% Problemas de empatía 33'33%
Ciencias experimentales			
	Sí 80% No 20%	Pruebas de ensayo-error 42'30% Búsqueda de métodos alternativos 30'76% Revisión bibliográfica 19'23% Reflexión sobre la temática 7'69%	Carencias temporales 45'45% Acomodación/Falta de ganas 54'54%
Ciencias de la salud			
	Sí 80% No 20%	Pruebas de ensayo-error 40'62% Reflexión sobre la temática 21'87% Pruebas de velocidad 21'87% Revisión bibliográfica 15'62%	Carencias temporales 50% Problemas de empatía 15% Exceso de trabajo//sobrecarga 35%

Nota: La fuente de esta tabla es de elaboración propia (2017).

Análisis por áreas científicas

En la tabla anterior, recogemos los datos aportados por los alumnos brasileños sobre los retos intelectuales propuestos por los docentes, los tipos de retos, así como las dificultades que los alumnos que no tienen retos en el aula encuentran en sus docentes. En esta tabla, dividimos los resultados por áreas científicas.

Los alumnos de ingeniería son los únicos en los que la respuesta negativa es mayoritaria 85%, es decir, en esta área es en la que los docentes proponen menos retos intelectuales a los alumnos. En las áreas en las que los docentes proponen un número mayor de retos, son en ciencias experimentales y ciencias de la salud (80% de las respuestas en ambos).

En lo que se refiere a la tipología de los retos elegidos por los docentes, observamos cómo en las áreas de artes y humanidades y ciencias sociales optan por retos de tipo reflexivo sobre la materia abordada (66'66% y 29'16% de las respuestas, respectivamente). Mientras que en las áreas más técnicas, ciencias experimentales, ciencias de la salud e ingeniería optan en primer lugar por proponer retos de ensayo-error. El perfil de los docentes de cada una de las áreas coinciden con los tipos de retos que abordan en el aula, mientras en las áreas técnicas tenemos un perfil docente cuantitativo en las áreas de artes y humanidades y ciencias sociales tenemos un perfil cualitativo.

La revisión bibliográfica se menciona en todas las áreas, pero no tiene un papel relevante en ninguna de ellas. Por otra parte, es necesario comentar que las pruebas de velocidad, solo se llevan a cabo en las áreas de ciencias de la salud e ingeniería. Esta cuestión puede tener una vinculación con los ámbitos profesionales a los que están encaminadas estas áreas.

En las áreas en las que a priori hay una apertura profesional más elevada hacia el mundo laboral, ciencias sociales, ingeniería y ciencias experimentales, se llevan a cabo retos en los que se les pide a los alumnos la búsqueda de métodos alternativos. Por lo tanto, entendemos que esto les ayuda a la búsqueda de herramientas y mecanismos adecuados para la inserción laboral. Por último, en cuanto a los problemas y dificultades que detectan los alumnos en sus profesores, podemos afirmar que en todas las áreas existe un problema

vinculado con el tiempo. A juicio de los alumnos esta dificultad afecta significativamente al área de artes y humanidades (66% de las respuestas) y al área de ciencias de la salud (50%) pero no existen diferencias significativas en el conjunto de las áreas, lo que viene a significar que es un problema del sistema universitario en general.

A su vez, vinculado con esta temática está el exceso de trabajo o sobrecarga que tanto los alumnos de ciencias de la salud como de ciencias sociales destacan.

Cabe señalar, además, que en todas las áreas, aparecen dificultades de corte personal: falta de empatía en ciencias de la salud, artes y humanidades e ingeniería; acomodación y falta de ganas en ciencias experimentales; falta de reflexión en ciencias sociales. Por lo tanto, en todo el sistema son importantes los valores y características personales de los docentes.

Resultados generales de España:

Tabla 2.30 Percepción de los estudiantes españoles sobre desafíos cognitivos.			
Tasa de respuesta	¿Te han retado ?	Tipos de retos	Motivos que justifican la falta de desafíos en el aula
100%	Sí 35% No 65%	Reflexión sobre la temática 38'46% Revisión bibliográfica 19'23% Búsqueda de métodos alternativos 15'38% Estudio de casos 15'38% Investigaciones 11'53%	Carencias temporales 40% Problemas vocacionales de los docentes 21'81% Problemas de presión social 21'81% Problemas de empatía 16'36%

Nota: La fuente de esta tabla es de elaboración propia (2017).

Análisis general de España

En la tabla anterior, presentamos los resultados generales aportados por los alumnos españoles en torno a la proposición de retos y desafíos por parte de sus docentes. De no darse dichos desafíos, los alumnos han analizado el comportamiento de sus profesores y han aportado sus percepciones sobre los motivos que causan esta falta de retos intelectuales. En esta tabla no añadiremos más citas de los conceptos que ya han sido descritos con

anterioridad, exceptuando que estos no saliesen en la muestra española. En este caso, debemos de trabajar las categorías negativas de problemas vocacionales de los docentes y de problemas de presión social.

El índice de respuesta a esta pregunta es del 100%. De sus respuestas se deriva que el 35% está sometido a retos intelectuales en el aula, frente al 65% de respuestas negativas. Podemos observar cómo, en este caso, la mayoría de estudiantes dice no tener en su día a día ningún reto cognitivo elevado.

En los retos referidos a reflexiones sobre la temática de los cursos encontramos el mayor porcentaje de retos que se establecen en las aulas españolas con un 38'46%. En estas se les pide a los alumnos que no solo hagan una síntesis o recopilación de la información, sino que críticamente emitan juicios acerca de esa información y la contrasten científicamente. Cuando los docentes proponen retos en torno a revisiones bibliográficas, están pidiendo una serie de mecanismos integrados para la elaboración de un informe final: búsqueda de información, manejo de bases de datos, síntesis de la información efectiva. En tercer lugar, un 15'38% de las respuestas asegura que les piden un esfuerzo cognitivo en la búsqueda de métodos alternativos. Elaborar o buscar respuestas y resolución de problemas más elaboradas.

En los estudios de casos se le presenta a los alumnos situaciones prácticas, casos reales o ficticios, que ellos mismos deben resolver, diagnosticar, evaluar entre otras. En estos casos, los estudiantes se enfrentan a realidades profesionales y con ello se les aproxima a la práctica laboral desde el aula.

Por último, los estudiantes dicen estar en contacto directo con las investigaciones, y que éste es un reto al que recurren los docentes con cierta frecuencia (11'53% de las respuestas). En este caso, tenemos que valorar y analizar en profundidad los motivos que justifican la falta de desafíos en el aula, ya que la mayoría de alumnos respondió que ésta era su situación (65%). Por lo tanto, los motivos que lo justifican nos pueden servir como guía o indicador de cómo mejorar esta cuestión.

En primer lugar, un 40% de las respuestas observa en los docentes falta de tiempo para dedicarse a mejorar su metodología educativa y, por lo tanto, introducir retos que la apoyen. El tiempo destinado a las labores educativas y

docentes de que se dispone no son suficientes para los alumnos, y en consecuencia empeora la calidad que se establece en las aulas.

Los estudiantes observan una serie de carencias vinculadas con la vocación en los docentes que a su juicio (21'80% de las respuestas) influye negativamente en su capacidad para proponer retos en el aula. Lo observan en actitudes como:

“No disfrutaban con el hecho de dar clases”; “No tenía vocación o que la había perdido”; “Dentro de la clase, ellos no quieren estar, pero están obligados por ley”; “¿Es lo que les hubiera gustado hacer con sus vidas? No lo tengo nada claro”; “No estar en el puesto en el que te gustaría estar, esto crea mucha frustración”; “No tiene vocación, creo que le gustaría más su práctica de médico”.

La presión social (21'81% de las respuestas) es otro de los factores bajo los que los docentes se ven influenciados según sus alumnos. La presión que ejerce el grupo de iguales o colegas que no practican el uso de retos condiciona a los que sí desearían hacerlo. Lo expresan en las siguientes citas:

“Los desafíos que podían hacer, no se llevan a cabo por cuestiones de presión social”; “Creo que ellos, los profesores, forman un grupo y que si uno no lo hace el otro no ve la necesidad de hacerlo y eso hace que al final, no lo haga ninguno”; “Tienen miedo de innovar por lo que puedan pensar sus compañeros de trabajo de ello”; “Además, creo que les da miedo salirse del rebaño y ser una persona que realiza sus clases de una manera diferente”; “Creo que el decanato tampoco apuesta mucho por retar al alumnado y que por eso los profesores tampoco se atreven”; “Tal vez esté relacionado con la moda, si uno de ellos marca tendencia los demás entrarán en esa dinámica o todo lo contrario, tal vez no quieran sobresalir del resto de profesorado”; “Supongo que ciertos profesores que llevan más años, no lo verían con buenos ojos, y que marcaron esa tendencia”; “Si no dispones de mecanismo, a nivel institucional, que los respalden, ellos tampoco pueden hacer mucho”.

El otro 16'36% de las respuestas, afirma que los docentes no tienen la capacidad de ponerse en lugar del otro, es decir, no empatizan con los estudiantes y por lo tanto, no son capaces de proponer retos.

Resultados por áreas científicas de España:

Tabla 2.31

Percepción de los estudiantes españoles sobre desafíos cognitivos por áreas.

¿Te han retado intelectualmente?	Tipos de retos	Motivos que justifican la falta de desafíos en el aula
Ciencias sociales y jurídicas		
Sí 50%	Reflexión sobre la temática 30´76%	Problemas vocacionales de los docentes 35´29%
No 50%	Estudio de casos 30´76%	Problemas de presión social 23´52%
	Búsqueda de métodos alternativos 23´07%	Carencias temporales 23´52%
	Revisión bibliográfica 15´38%	Problemas de empatía 17´64%
Ingeniería y arquitectura		
Sí 60%	Búsqueda de métodos alternativos 30´76%	Carencias temporales 55´55%
No 40%	Reflexión sobre la temática 30´76%	Problemas de presión social 14´44%
	Investigaciones 23´07%	
	Revisión bibliográfica 15´38%	
Artes y humanidades		
Sí 20%	Reflexión sobre la temática 66´66%	Problemas vocacionales de los docentes 40%
No 80%	Revisión bibliográfica 33´33%	Carencias temporales 26´66%
		Problemas de empatía 20%

El componente interactivo en la docencia universitaria

			Problemas de presión social 13'33%
Ciencias experimentales			
Sí 5%	Reflexión sobre la temática 44'44%		Desconocimiento de la utilidad de los desafíos por parte de los docentes 35'71%
No 95%	Investigaciones 33'33%		Carencias temporales 28'57%
	Revisión bibliográfica 22'22%		Problemas de empatía 21'42%
			Problemas de presión social 14'28%
Ciencias de la salud			
Sí 50%	Reflexión sobre la temática 36'36%		Carencias temporales 100%
No 50%	Estudio de casos 36'36%		
	Revisión bibliográfica 18'18%		
	Búsqueda de métodos alternativos 9'09%		

Nota: La fuente de esta tabla es de elaboración propia (2017).

Análisis por áreas científicas (España)

En esta tabla, hemos recogido los datos generales de los estudiantes españoles divididos por áreas científicas. Como comentábamos anteriormente, el 65% de los estudiantes españoles han respondido a la pregunta de forma negativa. Por lo tanto, en las diferentes áreas nos encontramos con porcentajes bajos de situaciones con retos cognitivos. Es en ingeniería y arquitectura donde encontramos un mayor número de retos (60%), seguidas de ciencias sociales y ciencias de la salud (50%). Sin embargo, en las de ciencias experimentales y

artes y humanidades tenemos porcentajes positivos residuales de 5% y 20% respectivamente.

En cuanto a la tipología de los retos propuestos en cada una de las áreas, cabe señalar que para las diferentes áreas la *reflexión sobre la temática* es el tipo de reto más empleado, siendo en artes y humanidades con un 66'66% y en ciencias experimentales con 44'44% las que más emplean este recurso. Otro de los retos a los que los docentes recurren en todas las áreas del conocimiento es la *revisión bibliográfica*.

Cabe señalar que los docentes que más piden a sus alumnos que busquen métodos alternativos son los de ciencias sociales, ciencias de la salud e ingeniería y son estos mismos los que incluyen entre los retos que proponen el estudio de caso y las investigaciones.

En los estudiantes españoles, es necesario analizar con detenimiento, como venimos comentando, las carencias y dificultades que detectan los alumnos en sus docentes, ya que el porcentaje de respuesta negativa es elevado. La detección de estas dificultades resulta importante para ver cómo podemos superar esas dificultades.

En las áreas de ciencias sociales y artes y humanidades, la principal dificultad detectada por los estudiantes son las carencias vocacionales. Sin embargo, en las áreas denominadas técnicas no se incluye esta problemática. La vinculación entre estas dos áreas y la demanda vocacional, puede deberse a una concentración de alumnos con grandes valores vocacionales hacia sus áreas y por lo tanto demandan estas cualidades en sus docentes.

Las carencias de tiempo, como problemática general del sistema y no propia del docente, aparecen en todas las áreas como primera o segunda opción, siendo en ciencias de la salud e ingeniería donde se les da un peso más importante (100% y 55%, respectivamente).

También los problemas de presión social aparecen en todos los grupos, con la excepción en ciencias de la salud. Por lo tanto, podemos deducir que en este grupo de profesionales es más difícil cuestionar las metodologías o sistemas empleados por ellos, mientras que en el resto de las áreas la influencia de los compañeros es mayor.

Por último, la falta de empatía la podemos encontrar en tres áreas diferenciadas, ciencias sociales, artes y humanidades y ciencias experimentales. Mientras que en las dos primeras esta carencia puede deberse a una excesiva crítica por parte del perfil de estudiantes más vinculado con las competencias sociales. En ciencias experimentales entendemos que existe una carencia mayor, ya que los estudiantes son menos críticos con estas cuestiones.

En resumen:

De este bloque podemos extraer algunas conclusiones vinculadas con los desafíos intelectuales que los estudiantes reconocen en las propuestas didácticas que les plantean sus profesores. Como ya hemos visto al analizar los datos, las respuestas aluden a si han existido o no esos “retos intelectuales” en las clases a las que han asistido y, en caso negativo, cual es la justificación de que dicha situación no se haya producido. Un 59% de los estudiantes brasileños, se han sentido retados intelectualmente, frente a un 35% de los españoles. Estos datos reflejan una clara diferencia contextual, digna de ser estudiada. ¿Será que en España se realizan pocos retos intelectuales? o ¿qué sí se desafía a los estudiantes pero ellos no son conscientes? Debemos esperar a tener las conclusiones de los profesores para poder incidir más en esta temática. Otras respuestas se refieren al tipo de desafíos que se les han planteado. La reflexión sobre diferentes temas se cuele entre los tres primeros puestos, con un porcentaje de 38´46% en España y un 15´98% en Brasil. Se puede entender que ésta sea una de las cuestiones más señaladas porque reflexionar sobre una temática que se estudia es una tarea de obligado cumplimiento para el proceso de enseñanza aprendizaje: reflexionar como algo

contrario al simple memorizar. Otra cosa bien distinta es saber si este reto (al igual que otros) que describen los estudiantes es un reto real. Es decir, ¿podremos llamar reto a reflexionar sobre una temática?. Llama la atención, que el tipo de reto más seleccionado entre los estudiantes brasileños, sean las pruebas de ensayo-error con un 21'80%, ya que esta categoría, no aparece descrita en la muestra española.

Los estudios de caso han sido seleccionados en segundo lugar en Brasil, y en cuarto lugar en España, y la búsqueda de métodos alternativos ocupa el tercer puesto en España y el sexto en Brasil. El reto denominado investigar es descrito por los estudiantes españoles con un 11'53% y por los estudiantes brasileños con un 3'19%. Debemos tener en cuenta que la investigación es la base de la innovación, del emprendimiento, de la creatividad y de otras muchas capacidades. Por lo tanto, desde el contexto brasileño se debería incidir más en esta temática para que los estudiantes vean las investigaciones como el principal agente de cambio. Dicho esto, en Brasil se mencionan diferentes retos no recogidos a nivel español, como son: los trabajos de campo, las pruebas de velocidad, los trabajos de especialización y profundización, y la elaboración de material o de una sesión. Todas ellas con porcentajes representativos, exceptuando la última. Tiene bastante coherencia que los estudiantes brasileños tengan más categorías relacionadas con los tipos de retos, ya que son los que se sienten más desafiados cognitivamente (pese a que la muestra es de la misma cantidad de sujetos en ambos países, en España nos contestaron a esta cuestión 35% de los estudiantes y en Brasil 59%, lo que trae como consecuencia que al haber más personas en la muestra tengamos, también, más respuestas).

En lo concerniente a los motivos que justifican la falta de desafíos en el aula, nos encontramos con que las carencias temporales son la primera justificación de los entrevistados, con un 40% en España y un 44'21% en Brasil. Es interesante, que tengamos en cuenta que su primera categoría no culpa a los profesores, sino que pone el foco en las condiciones en las que ellos y ellas trabajan. En segundo lugar, nos hablan de los problemas vocacionales de los docentes, pero solo en el contexto español, lo que nos plantea un entorno de crisis vocacionales que debiera de ser revisado para no mermar más la

enseñanza universitaria española. Una cuestión que tenemos que dejar en el aire es si algún curso de formación u otro instrumento puede solucionar (o ayudar a solucionar) este aspecto o si, por el contrario, la vocación es algo tan íntimo que solo puede resolverlo el propio docente. En algunos de los relatos biográficos nos encontramos, a veces, con frases como *“yo era un médico que no tenía ilusión en mi trabajo, estaba en un momento de crisis vocacional, pero tener que salvar a ese paciente fue un punto de inflexión”*. Esta perspectiva nos plantea una pregunta en la docencia universitaria, ¿puede el alumno puede influir en la vocación del docente? No sé responder a eso. ¿Será que la mucha presión del entorno académico hace que se pierda la ilusión y vocación por la docencia?. Los problemas de presión social es una característica que solo aparece en el contexto español con un porcentaje de un 21,81%. Muchas son las veces en las que escuchamos, con unas expresiones u otras, que sienten que el ambiente universitario se está enrareciendo por un exceso de presión, de competitividad, de burocratización y exigencias.

Siguiendo con el tema de la vocación, nos encontramos con que en artes y humanidades (España) un 80% de las respuestas confirman que no tienen retos por problemas vocacionales.

En términos medios, nos encontramos en ciencias sociales y en artes, de la muestra de Brasil, con que una mayoría del 60% dicen que sí se realizan retos en el aula. En los dos países mencionan que si no se plantean más retos es por problemas vinculados con el tiempo. En esta misma categoría, en España, tenemos que tanto los estudiantes de ciencias sociales, como los de salud y los de ingenierías confirman que sí existen retos en sus aulas, con un porcentaje que oscila entre un 50% y un 60%. En ciencias sociales mantienen que no hay retos por problemas vocacionales, frente a ingeniería y salud que lo fundamentan con carencias temporales.

Llegados a este punto, debemos ser conscientes de que los alumnos españoles afirman que hay retos, pero en niveles medios y bajos, lo cual debe de preocuparnos ya que ninguna de las áreas llega a porcentajes elevados. En el caso brasileño, sí obtenemos respuestas que aluden a esta categoría de retos elevados. Las áreas de ciencias experimentales y de ciencias de la salud,

obtuvieron un porcentaje de un 80% de respuestas positivas en lo que a la realización de desafíos se refiere. Por lo tanto, podemos decir que estas áreas funcionan bien en esta característica y que pueden ser modelo de imitación para áreas con niveles bajos. Además, los alumnos que mantienen que no existen los retos lo achacan a problemas de gestión del tiempo, es decir, que de disponer de más tiempo sí que los tendrían. Lo cual refuerza más la idea de que pueden llegar a ser tomadas como buenas practicas.



E.8 Octavo bloque de preguntas:**¿Qué has aprendido de tus profesores?****¿En qué los tomarías como modelo o antimodelo?****Sentido de la pregunta:**

Aproximándonos ya al final de nuestra entrevista, indagamos sobre la impresión general que han dejado los docentes en sus estudiantes. Qué han aprendido de ellos y ellas. Nuestro interés es indagar si hay aprendizajes que van más allá de lo que los docentes pueden aportar en relación a las materias que enseñan: ellos y ellas como profesionales, como científicos, como personas.

Resultados generales de Brasil:

Tabla 2.32.

Percepción de los estudiantes brasileños sobre los profesores modelos y antimodelos.

Tipo de característica	Características de los profesores modelos	Características de los profesores antimodelos
Características didácticas Positivas: 42'78% Negativas: 40'18%	Características didácticas positivas 36'51% Buena metodología didáctica 21'34% Relación didáctica positiva 17'97% Bagaje experimental y procedimental positivo 10'11% Buenos aspectos didácticos generales 10'11% Buena evaluación 3'93%	Características didácticas negativas 28'34% Metodología didáctica negativa 24'40% Relación didáctica negativa 18'89% Evaluación didáctica negativa 11'81% Aspectos didácticos generales negativos 11'81% Bagaje experimental profesional 4'72%
Características personales Positivas: 52'88% Negativas: 55'06%	Comprometido y preocupado 15'45% Inspirador 7'72% Respetuosos 6'36% Motivador y motivado 5'90% Buena persona 5'45% Inteligente y/o formado 5'45% Desafiador 5% Orientador profesionalizante 5% Organizado y puntual 4'09%	Faltas de respeto 18'23% Falta de preocupación y compromiso 10% Prisa e irregularidad en el horario 6'47% Edad avanzada del profesorado 6'47% Falta de tolerancia 5'88% No ser un modelo 5'29% Falta de empatía 4'70% Personalidad dictadora 4

El componente interactivo en la docencia universitaria

	<p>Creen a los alumnos 4'09%</p> <p>Dedicado 3'18%</p> <p>Accesible 3'63%</p> <p>Investigan y producen 3'63%</p> <p>Autodidacticas 3'63%</p> <p>Responsable 2'72%</p> <p>Con autocontrol 2'27%</p> <p>Empatizan 2'27%</p> <p>Jóvenes 2'27%</p> <p>Disfrutan de dar clases 2'27%</p> <p>Dinámico 1'81%</p> <p>Genera un buen clima 1'81%</p> <p>Atento 1'36%</p> <p>Paciente 1'34%</p> <p>Riguroso 0'90%</p> <p>Experto 0'90%</p> <p>Justos 0'90%</p>	<p>'11%</p> <p>Irresponsable 4'11%</p> <p>Falta de libertad 3'52%</p> <p>Fala de vocación 3'52%</p> <p>Alta exigencia 2'94%</p> <p>Falta de desafíos 2'34%</p> <p>Falta de crítica 2'35%</p> <p>Injusticia 2'35%</p> <p>Falta de humildad 2'35%</p> <p>Deshonesto 2'35%</p> <p>Inflexible 2'35%</p> <p>Mala persona 1'76%</p> <p>Falta de profesionalidad 1'76%</p> <p>Faltas de atención 1'17%</p> <p>Malhumor 1'17%</p> <p>Falta de orientación profesionalizante 1'17%</p> <p>impuntualidad o falta de asistencia 1'17%</p> <p>Incoherente 1'76%</p> <p>Falta de disfrute en el aula 0'005%</p>
<p>Características de contenido</p> <p>Positivas: 4</p> <p>'32%</p> <p>Negativas: 4</p> <p>'74%</p>	<p>Contenido de buena calidad y cantidad 38'88%</p> <p>Contenido actualizado 27'77%</p> <p>Contenido de aplicación real 33'33%</p>	<p>Falta de calidad del material 40%</p> <p>Material irreal 33'33%</p> <p>Material desactualizada 26'66%</p>
<p><i>Nota:</i> La fuente de esta tabla es de elaboración propia (2017).</p>		

Análisis general de los datos de Brasil

En la tabla anterior, recogemos los datos generales aportados por los alumnos brasileños acerca de las características más destacadas de los docentes que les sirven como modelo, y de los docentes que cumplirían el perfil de antimodelo. En el análisis de estos datos, podemos observar cómo muchas de las características y aportaciones que realizan los alumnos coinciden con las aportadas en el bloque tres, tabla 2.14. Recordemos que allí, narraban las características de los buenos y malos docentes. Por ello, solo aportaremos citas específicas de las características nuevas, ya que el lector si quiere profundizar puede recurrir a dicha tabla.

Las características se han dividido en tres bloques en los dos casos, características didácticas, características personales y características de contenido. Podemos observar, que aunque las características que destacan en los docentes modelo, se dividen entre las características personales y las didácticas, las primeras tienen un porcentaje mayor 52'88%, frente al 42'78% de las características didácticas. En cambio, las características vinculadas con el contenido tienen un porcentaje residual de 4'32%. Por lo tanto, entendemos que para los alumnos los aspectos que tienen que ver con el contenido no son un aspecto a tener en cuenta. Destacan que lo que han aprendido de ellos, está más vinculado a aspectos relacionados con la labor profesional que al propio contenido en sí mismo.

En primer lugar, analizaremos las características didácticas en referencia a los profesores que sirven como modelo para los estudiantes. El 36'51% de los estudiantes valora en primer lugar, las características didácticas generales positivas. Y con un porcentaje un poco menor (21,34%), son capaces de señalar aspectos concretos de la didáctica. En segundo lugar, los alumnos valoran, para señalar a un docente como modelo, la *relación didáctica* que mantienen con ellos (17,97%), por ejemplo: si el docente es una persona que muestra reciprocidad, si es rápido, si es efectivo ofreciendo feedback en el aula.

Por otro lado, que los docentes muestren características positivas de su bagaje experiencial y profesional anterior, estos es una muestra de capacidades y cualidades contrastadas en la práctica. Un 10'11% son aportaciones poco concisas acerca de la didáctica del docente, es decir, nombran que es positiva pero no saben especificar en qué. Un 3'93% hace referencia a los sistemas de evaluación, el buen modelo de docente debe ser justo con los procesos evaluativos o riguroso entre otras.

En el bloque de características personales nos encontramos con una gran amalgama de aspectos a tener en cuenta. Como comentábamos anteriormente, además de ser el bloque que tiene un peso porcentual más

elevado, los alumnos saben diferenciar más aspectos personales que les gustan, son más analíticos y críticos. Los modelos de docente en los que los alumnos se apoyan son personas comprometidas y preocupadas con la materia y con las situaciones en el aula 15'45%. También valoran la idea de inspiración, es decir, un perfil de docente que les susciten inquietudes y pensamientos 7'72%. Su capacidad de motivar a sus estudiantes (5,90%) y ser respetuosos (6,32%) son otras condiciones mencionadas.

En quinto lugar, valoran la motivación y la entrega de los docentes 5'90%. Un 5'45% nombra el hecho de ser buena persona. Las cualidades de inteligente y formado aparecen en el 5'45% de las respuestas. Por otro lado, a los alumnos les gusta encontrarse con docentes que mantengan una personalidad desafiante 5%, tanto frente a sus alumnos como ante el sistema. Tras esas cualidades aparecen muchas otras cualidades que pueden verse en la tabla. Orientadores, puntuales, accesibles, empáticos, jóvenes, justos, etc.

“Una persona que sea coherente con horarios y exigencias de su trabajo. Al menos a nivel formal”; “Una persona que se haga cargo de lo que le piden, que sea responsable”; “El profesor debe de ser sensato y tener en cuenta todas las necesidades”; “Una persona consecuente con lo que pide y hace, alguien responsable”; “Una persona con gran responsabilidad social, que se de cuenta de que puede cambiar lo que le rodea”; “Una persona que nos ayude a mejorar, a través de su responsabilidad. Alguien que entienda los turnos de palabra, la importancia de un trabajo, una persona que actúe con sentido común y coherencia”.

“Cuestiones vinculadas con el autodidactismo”; “Mi pensamiento es que en la vida universitaria debemos de ser autodidactas. Los profesores deben de marcar el camino y los modelos”; “También les enseñaría la importancia del autodidactismo, de la constancia en la vida y tener un contenido bueno”; “También el que te enseña la importancia de que tú tienes que formarte a ti mismo”; “Los que te enseñan que debes aprender tú solo”; “Los que enseñan a que tú puedes aprender solo, pero aun así te acompañan”.

“Volverte a ilusionar, a empatizar con la gente y comprenderla”; “Ser con ellos como me gustaría que fueran conmigo”; “vivir en un entorno de cariño, donde nos diéramos cuenta de que no solo debemos enseñar un temario y que cada uno tenemos

El componente interactivo en la docencia universitaria

nuestras propias dificultades fuera”; “una persona empática”; “alguien que pueda darse cuenta que si no llega a mi, todo lo demás no importa”.

Para servir de modelo a los estudiantes, hemos comentado muchos aspectos relevantes a la actividad docente. Sin embargo, los alumnos también valoran que sus profesores lleven a cabo actividad productiva y de investigación. Estas narraciones hacen referencia a las actividades que llevan a cabo los docentes modelo:

“También producir mucho con los alumnos. Enseñarnos como hay que hacer para publicar en revistas importantes y también, para poder llegar a tener un nombre”; “Un modelo es una persona que ayuda a que te adentres en el mundo de la investigación”; “Alguien que te explica las posibilidades de tu trabajo en I+D+I”; “Dejar que los alumnos investiguen (para que ellos aprendan y se lo puedan transmitir a sus alumnos”; “Pues una persona que te enseña a hacer innovaciones en tu campo a través de investigar y encontrar nuevas fórmulas”; “Los que promueven la investigación y se dan cuenta de que eso es muy importante”; “Los que nos ayudan a tener los máximos puntos posibles, ya sean para las oposiciones o para otros trabajos”.

Cuando un docente disfruta al dar clase, los alumnos conectan de forma más estrecha con estos y con los contenidos. Este tipo de docente es un modelo de imitación para sus alumnos. Como podemos observar en las siguientes citas:

“La demostración de que le gusta explicar”; “Influye mucho que el profesor enseñe lo que quiero enseñar, que pueda ser feliz para que los demás también lo seamos”; “Sea cuál sea su área de especialización, ellos tienen que hacer que la clase sea un momento divertido”; “Cuando ellos tienen que dar una materia con la que no están a gusto, se nota su frustración propia. Así que algo importante, es saber trabajar con lo que te toca”; “Que disfruten con sus alumnos para que eso pueda generar un ambiente cómodo”.

En estrecha relación con las características didácticas comentadas anteriormente, los docentes disfrutan de una personalidad dinámica que valya acorde con todos esos procesos comentados. Mantener un buen clima en el aula no es un atarea sencilla, por lo tanto los docentes que son capaces de propiciar este clima en el aula son valorados e imitados por sus alumnos, así

como sus estrategias o sus herramientas para conseguirlo. Definen el clima en el aula de diferentes formas:

“Ser dinámica y hacerles pasar un rato entretenido”; “Personas activas, que no tengan miedo en cambiar la forma de dar clases”; “Personas que generen un espacio dinámico, dónde se puede aprender de diferentes maneras”.

Los alumnos hacen referencia a la atención, un buen profesional ha de ser atento y un docente que muestra estas características podrá inculcar esta capacidad en mayor medida 1’36%. La paciencia 1’34% es otra de las virtudes que los alumnos necesitan en una persona para que les sirva de modelo. Una persona que transmita calma, que no se frustre ante las dificultades y que no pierda las formas. Algunos ejemplos en los que podemos ver este comportamiento son:

“Estar dispuesto a escuchar”; “ser una persona atenta”; “estar preocupada por los demás, y atender que para que todo se pueda desarrollar con normalidad”; “calma para resolver los problemas”; “un profesor paciente”; “alguien que asuma que cada cosa lleva su tiempo”.

Uno de las bases de la universidad es la rigurosidad y, en muchas ocasiones, ésta reside en los propios docentes. Los que poseen esta cualidad son elegidos como modelo, 0’90%. Otra de las características es el ser experto 0’90%, que esta cualidad tenga un porcentaje bajo puede deberse a que los alumnos no valoran que los docentes estén especializados en su materia o bien porque es una cualidad muy recurrente en los docentes universitarios y por lo tanto no la mencionan. Por último, que en su práctica docente sean justos 0’90% , que no tengan comportamientos incoherentes con los alumnos.

El tercer bloque de características hace referencia a los *contenidos* abordados en las materias. Estas son a las que los alumnos hacen menos referencia para fijar un modelo de docente 4’32%. En primer lugar, entienden que un docente que presenta un contenido adecuado en calidad y cantidad sirve como modelo de referencia 38’88%.

En segundo lugar, valoran el trabajo de presentar un contenido actualizado, acorde con las necesidades profesionales actuales. Por último, hacen referencia a contenidos de aplicación real, es decir vinculados con la práctica, realidad profesional y coherente con los planes de estudio que han elegido los alumnos. Algunas citas al respecto son:

“Tener un contenido bueno que dar a nuestros alumnos y que ellos puedan utilizarlo en su trabajo. Porque una de las cosas que pasan frecuentemente es que nos enseñan muchas cosas, pero alejadas de nuestro trabajo y después vas a la empresa y te dicen, no sé cómo no sabes hacer esto”; “Actividades que nos pueden servir para un futuro profesional, pero sigo diciendo que no puedes buscar una aguja sino sabes lo que es el pajar. Por eso te tienen que enseñar cosas reales, cosas que tú puedas utilizar”; “Muchos contenidos relacionados con las materias que imparten y que sean verdaderos para nosotros”.

Como ya íbamos adelantando, se le ha pedido a los alumnos que definan y nombren las características de los docentes que le sirven como *anti-modelo*. Las características que han aportado las hemos dividido en tres grupos igual que las de los docentes modelo, didácticas - personales y de contenido.

Al igual que en las características para los docentes modelo, los alumnos hacen hincapié en mayor medida en los aspectos personales 55'06%, seguidos de los didácticos 40'18% y por último los de contenido 4'74%.

En primer lugar, los alumnos nombran características didácticas negativas 28'34%, especifican diferentes aspectos de la didáctica que a su juicio no pueden ser repetidas por ellos. Los alumnos consideran que un docente que no emplea una metodología adecuada, actualizada, dinámica no puede servir de modelo para los estudiantes 24'40%. Aspectos vinculados con la relación didáctica como la no corrección de los trabajos, la desinformación acerca del proceso de enseñanza aprendizaje son aspectos que los convierten en anti-modelos.

Los procesos evaluativos son indispensables en cualquier proceso formativo, un 11'81% considera que un docente anti-modelo no realiza una evaluación adecuada. En relación a las características didácticas, algunos de los alumnos

saben que como anti-modelo está un docente que no les enseña bien aunque no sepan especificar concretamente en qué.

La carencia de bagaje experiencial y profesional 4'72% hace que los alumnos tengan una visión negativa de sus docentes. Como futuros profesionales consideran que el tener experiencia es indispensable.

Como para los profesores modelo, las características personales negativas son las más importantes para definir al docente anti-modelo. En primer lugar, las faltas de respeto son las más resaltadas 18'23%. Los docentes que caen en este tipo de conductas no pueden ser tomados como modelos a seguir. Los alumnos como futuros profesionales esperan contar con ciertas capacidades personales entre las que se encuentran la preocupación y el compromiso por su trabajo, por lo tanto los docentes que no cuentan con estas cualidades no les pueden servir de modelo. Algunas citas al respecto son:

“No faltaría al respeto a los alumnos, intentaría ser educado”; “No sería prepotente”; “No me gusta la gente que falta al respeto constantemente”; “Yo no querría perder el control, hacer daño a mis alumnos”; “El modelo no trataría a nadie como si no pudiese conseguir las cosas. ”

Cuando los docentes muestran irregularidades en el horario, o durante los horarios lectivos presentan prisa o impuntualidades, manifiestan actitudes que los alumnos rechazan y que ellos, no quieren repetir. Ejemplos de estas situaciones son:

“Creo que el anti-modelo es una persona que no es consciente de la importancia de una buena administración del tiempo”; “Una persona que tiene faltas de respeto, porque llega tarde o porque no cumple el horario que exige”; “Alguien que aprovecha las huelgas para no trabajar”.

Al igual que un docente joven era tenido más en cuenta para ser modelo de referencia, los docentes de avanzada edad los alumnos los toman como anti-modelo, ya sea por sentir menos empatía hacia ellos, o porque la brecha generacional entre ambos es demasiado grande. Un perfil de docente anti-modelo para los alumnos es alguien poco tolerante (5'88%) hacia sus alumnos

o compañeros del entorno universitario, o hacia las diferentes realidades actuales:

“Una persona que no es tolerante con las ideas contrarias a las suyas”; “Alguien que no te deja expresar tu opinión porque la considera inferior”; “Una persona cerrada e intolerable”; “Alguien que no une a la clase y que la separa por cuestiones vinculadas con su propia flexibilidad”.

Algunos de los alumnos definen a ciertos profesores como anti-modelo en sí, es decir, personas que no llevan a cabo los parámetros de un buen profesional y lo que predicán no lo cumplen, por lo tanto nunca van a poder ser un modelo de conducta. Definen a estos no modelos de distintas formas como:

“No ser un modelo”; “Dar mal ejemplo a mis alumnos”; “Muchas veces pedía trabajos, sólo para justificar que estaba haciendo un trabajo que realmente no hacía. Eso no es ser ejemplo de nada. Un antimodelo, es alguien que lo ves tan negativo que no se puede imitar”; “Un antimodelo de mi área, sería el típico dentista que fuma o el médico con mala forma física”.

En la misma línea, los alumnos que no sienten que sus docentes sean personas empáticas los señalan, por ese motivo, como antimodelos. Lo definen en citas como:

“Una persona que no se pone en el lugar de los alumnos”; “Una persona que se niega a ver que enfrente de él también hay personas”; “Alguien frío o no empático”; “No ser profesional y olvidar que tú también estuviste en el lugar de aprender”.

Frente a los alumnos que tomaban como modelo a docentes con personalidad desafiante, los docentes que mantienen actitudes dictatorias y que no muestran a sus alumnos ninguna estrategia de moderación o consenso no pueden ser tomados como modelo. Los alumnos entienden que una persona con actitudes irresponsables no puede llegar a ser un buen profesional, por lo tanto rehúyen este patrón de conducta. Cuando los alumnos se encuentran ante docentes que no muestran cierta flexibilidad o libertad a la hora de trabajar los consideran como anti-modelos, ya que moverse dentro de patrones rígidos es visto de forma negativa. Este aspecto lo podemos vincular con otra de las

características negativas que han resaltado los alumnos, la inflexibilidad (2'35%) ya que son personas que marcan ciertas normas que no se pueden mover o ajustar.

Una de las características, que algunos alumnos (3'52%) considera esencial para el desarrollo efectivo de una profesión, es la vocación. Cuando observan que sus docentes carecen de esta característica personal, creen que no lo pueden imitar. De igual manera, aunque la alta exigencia en sí no es un factor negativo y, en ocasiones, se ha considerado incluso de forma positiva, en este caso los alumnos rechazan un perfil de docente que muestra una alta exigencia en sus clases. La no proposición de desafíos y retos se entiende como una falta de interés o descuido por parte de estos profesionales, por lo tanto, los estudiantes no quieren caer en estos errores. Un profesional que no emite juicios, que no es crítico con las diferentes realidades o temáticas abordadas es valorado negativamente por sus estudiantes. Puesto que ellos, se encuentran en una etapa de su desarrollo en la que son críticos o inconformistas, parece coherente que una persona pasiva ante ciertas circunstancias no puede ser tomado como un buen modelo.

Cuando un estudiante detecta actitudes injustas (2'35%) o de favor, a su juicio mal entendidas, asume que está frente a una persona poco profesional o que no tiene validez, por lo tanto este perfil de docente está descartado como modelo. En ocasiones, nos encontramos frente docentes que tienen un exceso de arrogancia o que son demasiado altivos, lo que hace que los alumnos entiendan que para ellos un anti-modelo es una persona que carezca de humildad (2'35%). Otra de las características que definen el perfil de anti-modelo es la ser deshonesto (2'35%), las actitudes encaminadas hacia este tipo de incongruencias no pueden ser tomadas como modelo de profesionalidad. Algunos de los profesores con los que los alumnos se encuentran son definidos por algunos de ellos como mala persona (1'76%). Es decir, ese tipo de personas que carecen de valores esenciales para los alumnos no son tenidos en cuenta como modelo.

Todas las características que comentamos son factores negativos que los docentes anti-modelo poseen y que, por lo tanto, no les sirven a los alumnos para ser buenos profesionales. Es entendible que la falta o carencia de profesionalidad sea uno de los factores que estos tienen en cuenta. Por último, nombran una serie de características con porcentajes menos elevados que no vamos a entrar a definir en particular. Entre ellas se encuentran las faltas de atención, la carencias de habilidades de orientación profesional, la impuntualidad o la incoherencia.

En tercer lugar, y para finalizar con las características negativas, destacan tres en relación a los *contenidos impartidos*. La falta de calidad del material que emplean los docentes. Si no tienen las capacidades suficientes como para realizar una revisión y adecuación del material no pueden ser modelos de profesionalidad (40% de las respuestas de este grupo). Cuando el material empleado por los docentes se distancia de los objetivos curriculares, o no tiene coherencia con el plan de estudios, o no está ligado a la práctica profesional los alumnos hablan de material irreal (33'33), es decir, que no responde a las necesidades de los alumnos. Los alumnos entienden que un docente que presenta material desactualizado (26'66%) demuestra una falta de interés o no tiene las capacidades necesarias para realizar las modificaciones oportunas. Por lo tanto, no sirve como modelo.

Resultados por áreas científicas:

Tabla 2.33 Percepción de los estudiantes brasileños sobre los profesores modelos y antismodelos en las diferentes áreas.									
Ciencias sociales			Ingeniería y arquitectura		Artes y humanidades		Ciencias experimentales		
Caract. modelo	Característica antismodelo	Caract. modelo	Caract. antismodelo	Caract. modelos	Caract. antismodelo	Caract. modelo	Caract. antismodelo	Caract. modelo	Caract. antismodelo
D Buena metodología 27 I '77% Características positivas 27 D '77% Relación didáctica 24 Á '07% Bagaje experimental 11 C '11% Buena evaluación 5 T '55% Buenos aspectos didácticos generales 3 I '70%	Metodología negativa 41 '17% Características negativas 29 '41% Aspectos didácticos generales negativos 17 '64% Relación negativa 11 '76%	Buenos aspectos didácticos generales 37 '5% Características didácticas positivas 31 '25% Relación positiva 18 '75% Bagaje experimental 12 '5%	Características negativas 31 '37% Metodología negativa 25 '49% Evaluación negativa 13 '72% Aspectos didácticos generales negativos 13 '72% Relación negativa 9 '90% Bagaje experimental profesional 5 '88%	Características positivas 40 Relación didáctica positiva 28 Buenos aspectos didácticos generales 16 Buena metodología a didáctica 16%	Metodología negativa 28% Evaluación negativa 24% Características negativas 28% Relación negativa 20%	Características positivas 68 '75% Buenos aspectos didácticos generales 12 '5% Buena metodología a 12 '5% Relación positiva 6 '25%	Relación negativa 38 '4% Metodología negativa 15 '38% Características negativas 19 '23% Aspectos generales negativos 11 '53% Bagaje experimental y profesión 11 '53% Evaluación negativa 3 '84%	Buena metodología 29 '41% Características positivas 25 '49% Bagaje experimental positiva 19 '60% Relación positiva 13 '72% Buena evaluación 7 '84% Buenos aspectos did. generales 3 '92%	Características negativas 50% Relación negativa 20% Aspectos didácticos generales negativos 20% Evaluación negativa 10%
P Comprometido 13 E '72% Motivador 11 R '76% Riguroso 7 S '84%	Falta de preocupación 30 '76% Prisa 19 '23%	Comprometido 13 '04% Inspirador 13 '04%	Falta de respeto 25 '86% Falta de preocupación 5	Comprometido 17 '07% Crean a los alumnos 17	Falta de respeto 29 '26% Falta de crítica 9 '75%	Comprometido 21 '87% Inspirador 18 '75%	No ser un modelo 27 '27% Falta de	Comprometido y preocupado 12 '28% Orientador	Falta de respeto 13 '79% Alta exigencia 10 '34%

El componente interactivo en la docencia universitaria

NAL	Desafiador 7'85% Buena persona 7'84% Dinámico 1'96% Responsable 5'88% Constante 5'88% Respetuosos5'88% Inteligente y/o formado 5'88% Disfrutan de dar clases 5'88% Dedicado 3'92% Inspirador 3'92% Justos 3'92% Green a los alumnos 3'92% Autodidactas 3'92%	Edad avanzada del profesorado 11'53% Faltas de atención 7'69% Falta de tolerancia 7'69% Falta de orientación profesional 7'69% Irresponsable 7'69% Mala persona 3'84% Falta de disfrute en el aula 3'84%	Organizado 10'86% Accesible 8'69% Genera un ben clima 8'69% Atento 6'52% Desafiador 6'52% Con autocontrol 6'52% Respetuosos 6'52% Dedicado 4'34% Buena persona 4'34% Inteligente y/o formado 4'34% Autodidactas 4'34% Dinámico 2'17%	15,51% Personalidad dictadora 8'62% Prisa 5'17% No ser un modelo 5'17% Falta de empatía 5'17% 5'17% Malhumor 3'44% Falta de tolerancia 3'44% Injusticia 3'44% Falta de humildad 3'44% Alta exigencia 3'44% Deshonesto 3'44% Inflexible3'44% Irresponsable 3'44% Incoherente 3'44% Falta de vocación 3'44%	07% Motivador 17'07% Orientador profesional 12'19% Buena persona 9'75% Inteligente 4'87% Disfrutan de dar clases 4'87% Respetuosos 4'87% Paciente 4'87% Dedicado 4'87% Dinámico 2'43%	Fala de vocación 9'75% Edad avanzada del profesorado 7'31% No ser un modelo 7'31% Falta de profesionalidad 7'31% Deshonesto 4'87% Irresponsable 4'87% Falta de libertad 4'87% Mala persona 4'87% Falta de tolerancia 4'87% Injusticia 4'87%	Investigan 12'5% Respetuosos 9'37% Autodidactas 6'25% Paciente 6'25% Dedicado 6'25% Buena persona 6'25% Inteligente 6'25% Jóvenes 3'12% Dinámico 3'12%	tolerancia 18'18% Falta de empatía 18'18% Falta de libertad 18'18% Edad avanzada del profesorado 18'18%	profesional 12'28% Empatizan 8'77% Organizado y puntual 7'01% Investigan 7'01% Desafiador 7'01% Accesible 7'01% Jóvenes 7'01% Inspirador 5'26% Responsable 5'26% Inteligente 5'26% Respetuosos 5'26% Autodidactas 3'50% Con autocontrol 3'50% Experto 3'50%	Prisa 10'34% Edad avanzada 10'34% Falta de empatía 10'34% Falta de libertad 6'89% Personalidad dictadora 6'89% Falta de tolerancia 6'89% Falta de humildad 6'89% Inflexible 6'89% Impuntualidad 6'89% Irresponsable 3'44%
	CONTENIDO	Contenido real 50% Contenido de buena calidad y cantidad 50%	Material desactualizado 60% Falta de calidad del material 40%	Contenido de buena calidad y cantidad 100%	Falta de calidad del material 66'66% Material irreal 33'33%	Contenido actualizado 66'66% Contenido de buena calidad y cantidad 33'33%	Contenido de buena calidad y cantidad 100%	Material irreal 100%	Contenido actualizado 42'85% Contenido real 42'85% Contenido de calidad y cantidad 14'28%	Material desactualizada 100%

Nota: La fuente de esta tabla es de elaboración propia (2017).

Análisis por áreas científicas

En la tabla anterior, realizamos un análisis de los datos aportados por los alumnos brasileños, acerca de las características que hacen a los docentes modelo o antimodelo. En este caso, hacemos una diferenciación por áreas científicas. En primer lugar, realizaremos el perfil entorno a los docentes modelo.

Los estudiantes de ciencias de la salud y ciencias sociales y jurídicas, tienen como referencia en los docentes modelo, la buena aplicación de *metodologías en el aula* (29'41% y 27'77% de las respuestas, respectivamente). Para los alumnos de ciencias experimentales y artes y humanidades ése es un requisito importante. Sin embargo, los alumnos de ingeniería no lo mencionan. Estos últimos priorizan los aspectos didácticos positivos (37'5%) y las características positivas de la didáctica al igual que los alumnos de artes y humanidades.

Para todos los alumnos es importante la *relación didáctica*. Sin embargo, es en artes y humanidades y en ciencias sociales dónde más destacan (28% y 24% respectivamente). Es interesante comprobar que en las áreas en las que suele decirse que es donde existen mejores relaciones con los docentes, sea una de las características que se toman para referirse a los docentes como modelos.

En el caso de artes y humanidades y ciencias experimentales, las dos áreas con menor salida laboral, no se mencionan como características positivas de sus docentes un buen bagaje experiencial y profesional. Son las únicas áreas que no le dan importancia a esta cuestión que parecería, a priori, indispensable.

En torno a las características personales, todos valoran a un profesional comprometido y preocupado, siendo las áreas de ciencias experimentales (21'87%) y artes y humanidades (17'07%) las que más valor le dan.

Resultados generales de España:

Tabla 2.34 <i>.Percepción de los estudiantes españoles sobre los profesores modelos y antimodelos.</i>		
Tipo de características	Características de los profesores modelos	Características de los profesores antimodelos
Características didácticas Positivas: 24'03% Negativas: 30'98%	Características didácticas positivas 30'53% Buena evaluación 28'24% Buena metodología didáctica 14'50% Buenos aspectos didácticos generales 11'45% Bagaje experimental y procedimental positiva 9'16% Relación didáctica positiva 6'10%	Evaluación didáctica negativa 22'72% Relación didáctica negativa 16'66% Mal ambiente didáctico 15'15% Bagaje experimental profesional 15'15% Metodología didáctica negativa 14'39% Características didácticas negativas 13'63% Aspectos didácticos generales negativos 2'27%
Características personales Positivas: 62'56% Negativas: 57'51%	Inteligente y/o formado 11'73% Inspirador 9'67% Con autocontrol 8'21% Creen a los alumnos 8'79% Desafiador 6'45% Dinámico 6'45% Respetuosos 6'45% Comprometido y preocupado 5'57% Buena persona 5'57% Jóvenes 5'86% Disfrutan de dar clases 4'69% Accesible 4'98% Autodidactas 3'51% Dedicado 3'51% Orientador profesionalizante 3'51% Justos 2'34% Atento 2'05% Paciente 0'58%	Falta de disfrute en el aula 12'24% Edad avanzada del profesorado 11'42% Faltas de atención 9'38% Fala de vocación 8'97% Prisa e irregularidad en el horario 8'57% Falta de orientación profesionalizante 7'34% Falta de crítica 6'12% Incoherente 5'30% Alta exigencia 4'89% Personalidad dictadora 4'08% Mala persona 4'08% Falta de humildad 2'85% No ser un modelo 2'85% Inflexible 2'85% Injusticia 2'44% Malhumor 2'04% Faltas de respeto 2'04% Falta de tolerancia 1'22% Dishonesto 1'22%
Características de contenido Positivas: 13'39% Negativas: 11'50%	Contenido de buena calidad y cantidad 56'16% Contenido actualizado 30'13% Contenido real 13'69%	Material desactualizada 55'10% Material irreal 40'81% Falta de calidad del material 4'08%

Análisis general

En la tabla anterior, recogemos los resultados generales aportados por los alumnos españoles. En ella, se explicitan las características de los docentes que toman como modelo así como las características de los docentes anti-modelo.

Los resultados se han dividido en tres bloques, tanto en las características de los docentes modelos como de los anti-modelo. Las categorías empleadas han sido: características didácticas, características personales y de contenido. En este análisis, iremos analizando cada una de estas variables y aportaremos citas de los estudiantes en las que hacen referencia a cada una de ellas. Muchas de estas características se solapan con las analizadas en el tomo de las redes de investigación, por lo tanto, si el lector lo considera necesario, puede recurrir a ella para revisar las citas concretas.

En primer lugar, analizaremos las aportaciones realizadas en torno a los docentes modelo. A la hora de decantarse por el perfil de docente que corresponde a modelo, el mayor peso recae en las *características personales*, con un 62'56% de las respuestas, seguido de las *características didácticas* (24'03%) y por último las referentes al *contenido* (13'39%). En cuanto a las características didácticas del docente modelo, los estudiantes españoles buscan profesores que empleen *características didácticas positivas* en el aula (30'53% de las respuestas), que lleven a cabo *mecanismos evaluativos* rigurosos y adaptados y que el proceso evaluador sea positivo (28'24%). Otra de las variables fundamentales es el uso de una *metodología* buena, positiva y adaptada a las necesidades de los alumnos (14'50%). Los alumnos se identifican con docentes que recurren al empleo de metodologías innovadoras. Siguiendo en la misma línea, proponen en cuarto lugar (11'45% de las respuestas) el uso de buenos aspectos didácticos generales, espacio indefinido en el que los alumnos hablan de una buena didáctica, pero no saben especificar aspectos concretos de la misma.

Los buenos modelos, tienen bagaje experiencial y profesional positivo (9'16% de las respuestas). El poseer ciertas experiencia o vivencias, les aporta según sus estudiantes enriquecimiento positivo para su formación. Por último, en el bloque de características didácticas, los alumnos admiran un docente que tenga las capacidades y cualidades para propiciar una buena relación didáctica

con sus alumnos 6'10%. Una relación donde el intercambio de información sea positivo, y ellos puedan enriquecerse del proceso.

Como podemos observar en la tabla, las *características personales* son las más importantes para definir a sus profesores modelo. Debido a que son los aspectos que más valoran y en los que más se fijan, tenemos un mayor número de variables que influyen en su definición. En España, nos encontramos con que la *inteligencia y la formación* son los factores más importantes (11'73%). Los docentes que muestran un gran poder intelectual y una base formativa fuerte son los más admirados.

En segundo lugar, valoran a las personas que les resultan *inspiradoras* (9'67%). Buscan un perfil de docente que les suscite intereses y refuerce valores entre otras características. Las personas que saben gestionar sus emociones de forma que poseen un autocontrol positivo (8'21%), sirven de modelo para los estudiantes, ya que estos consideran que en el mundo laboral esta capacidad es indispensable. Por otro lado, los docentes que consiguen transmitir a sus alumnos *confianza* en ellos y, de alguna manera, los alumnos sienten que creen en ellos, ése es un factor que los motiva y les sirve de imitación 8'79%.

Frente a caracteres más pasivos o que pasan desapercibidos, los alumnos admiran y toman como modelo *caracteres desafiantes* (6'45%). A su vez, admiran a docentes que mantengan actitudes dinámicas en el aula (6'45%). De nuevo, de cierta forma rechazan modelos que tengan una actitud pasiva.

En séptimo lugar, le dan importancia al respeto (6'45%). Un buen modelo debe ser respetuoso con los estudiantes y con las personas que están a su alrededor, y no caer en faltas de respeto. Un 5'57% considera que para ser modelo ha de ser implicado, comprometido y preocupado (5'57%). Si no muestra estas características no podría llegar a ser modelo, ya que estos valores son indispensables para cualquier profesional. Los docentes modelo son considerados buenas personas (5'57%), ya que al igual que en el caso anterior, una negativa a esta variable no permitiría que fueran aceptados como modelo.

En un 5'86%, las aportaciones de los estudiantes sobre sus profesores hablan de la juventud como característica para ser modelo para ellos y ellas. Esto puede entenderse como una valoración de la juventud en sí misma, o bien estar vinculado con el hecho de que muchas de las anteriores características

las poseen en mayor medida sus docentes más jóvenes y por lo tanto ellos consideren que está relacionado. Algunas de las aportaciones y citas que pueden aclarar esta cuestión son:

“Que sea joven y esté puesto en las modas de ese momento”; “Los que son jóvenes de espíritu, o tienen una forma de actuar cercana a los jóvenes como yo”; “Creo que la gente más joven tiene otra forma de enseñar”;

En relación al *dinamismo* que comentábamos anteriormente, ciertos docentes transmiten a sus alumnos que disfrutan dando clase (4'69%). Este factor motiva a los alumnos y les lleva a considerar que un docente que disfruta de su labor profesional será un buen modelo.

Las vías de comunicación son indispensables en la época en la que nos movemos y, sin embargo, no son lo suficiente cómodas en el ámbito universitario. Por lo tanto los docentes que son capaces de mostrarse accesibles a sus alumnos están cumpliendo una necesidad de estos y, a la vez, demuestran capacidades que para los alumnos son valiosas (4'98%). Algunos de los ejemplos que aportan los estudiantes son:

“Conversar con el profesor, que sea una persona abierta”; “Tener apertura de mente”; “Ser una persona cercana, con la que se puede hablar, accesible”; “Profesores abiertos con el estudiantado”; “Que esté abierto a la conversación”.

En la misma línea, aparece el concepto de *autodidacta* (3'51%). Siendo ésta una cualidad que se les exige continuamente a los alumnos, ellos también la buscan en sus profesores. Con el mismo porcentaje, los alumnos buscan en sus profesores personas dedicadas, que muestren interés y sean consecuentes con su labor. Una de las mayores dificultades para los alumnos es la salida al mercado laboral, por lo tanto un profesional que sepa orientarlos en esta materia será un modelo admirado y de imitación (3'51%).

Durante el proceso de enseñanza y aprendizaje es importante para los alumnos que los docentes muestren actitudes, decisiones y formas de trato que ellos consideran justos ya que, de lo contrario, una persona que se mueva por favoritismos o por patrones de conducta poco comprensibles no podrá ser un modelo. De la misma forma, tiene que ser una persona atenta. Por último, un buen modelo a imitar tiene que ser paciente y su actitud encaminada, como decíamos anteriormente, al autocontrol y gestión de sus emociones.

Hasta aquí abríamos realizado un análisis del perfil de docente que los alumnos toman como modelo en el entorno universitario, sin embargo muchas de las elecciones del modelo vienen descritas en los *docentes anti-modelo*. Al igual, que con las características positivas para conceptualizar el perfil de anti-modelo, las características personales (57'51% de las respuestas) son las más relevantes, seguidas de las características didácticas (30'98%), y por último, las de contenido (11'50%).

En primer lugar, analizaremos las características referentes a las *características didácticas*. La principal característica que rechazan los alumnos es la evaluación didáctica negativa (22'72%). En segundo lugar, hacen mención a las carencias en la relación didáctica (16'66%), un docente que no tiene capacidades para realizar un *feedback positivo*, para *generar vínculos* o líneas de retroalimentación con los estudiantes. En estrecha relación con la segunda característica, los alumnos afirman que un docente que genera un *mal ambiente* en el aula no puede ser un buen modelo (15'15%). La carencia de bagaje *experimental o profesional*, así como las *malas experiencias* derivadas de éste genera en los alumnos rechazo hacia dicho profesional (15'15%). Si no ha puesto en práctica sus conocimientos o estos no han funcionado no puede ser un buen modelo.

En quinto lugar, el uso de *malas metodologías didácticas* y características didácticas negativas, muestra a los estudiantes falta o carencia de competencias profesionales y por lo tanto, pasa a ser un mal modelo (14'39% y 13'63% de respuestas, respectivamente).

Por último, algunos estudiantes hablan de aspectos negativos generalizados en la didáctica. Se trata de aspectos básicos y más generalistas como la transmisión del conocimiento, de los contenidos. Eso es lo que los convierte en anti-modelo.

El segundo bloque de características, pero el más importante por el número de respuestas, hace referencia a las *características personales*. El mayor porcentaje de rechazo es para las personas que *no disfrutan* en el aula, es decir, que no disfrutan con su profesión (12'24%). Estas no pueden ser modelo ya que los estudiantes, que hace relativamente poco que han elegido su profesión, quieren disfrutar de ella. En segundo lugar, los alumnos no quieren parecerse a sus docentes más mayores o hacia los que sienten que la

diferencia de edad entre ellos y los docentes está demasiado distanciada (11´42%). Las *faltas de atención* son para los alumnos una falta de respeto o irresponsabilidad, por lo tanto estas personas no son adecuadas para la imitación.

Los profesionales que transmiten una falta clara de vocación son rechazados (8´97%). Como comentábamos anteriormente, los alumnos se encuentran en una etapa de su desarrollo muy próxima a la elección de su profesión por lo tanto, las personas que no lo realizan con vocación y ganas no son buenos modelos de imitación. Por diversos factores los docentes que muestran *prisa o irregularidades notorias* en su día a día son elegidos como anti-modelo (8´57%). Esta característica es en muchas ocasiones la causa o consecuencia de una mala labor profesional, por lo tanto no sirven como modelo.

Falta de *orientación profesional* (7´34%). Cuando los alumnos acuden con dudas o intereses acerca del mercado laboral y sus docentes no están en condiciones de darles una respuesta efectiva o simplemente una respuesta, son un mal modelo. A juicio de los alumnos, no saben desempeñarse en el mercado laboral. Algunas citas al respecto son:

“Información de cursos, de charlas y eso, cosas que ayuden a mi futuro profesional”; “Concretamente, en el área de salud que es donde yo estudio. Aquí hay profesores puramente teóricos que no ayudan mucho al mercado de trabajo y yo deseaba un poco de orientación profesional”.

Cuando un profesional no puede aportar opiniones o juicios de valor acerca de determinados temas, los estudiantes entienden que es una persona poco crítica o reflexiva (6´12%). Sus respuestas definen estas carencias con ejemplos como:

“Los que no asumen las críticas de sus actuaciones”; “Los que no son capaces de criticar su metodología”; “Los que no son críticos con la sociedad que les rodea y con la universidad. Que aunque formen parte de ella, intenten mejorarla”.

Se habla de profesionales incoherentes cuando en el aula predicán una serie de valores o conceptos que en su práctica profesional no practican. Por ese motivo, los alumnos restan valor a los contenidos aportados por dichas personas. Algunos ejemplos de estas incoherencias son:

“Decir una cosa y hacer otra”; “Enseñar algunas cosas y no llevarlas a la práctica en sus propias clases”; “Profesores que te critican por cosas que ellos hacen sin pudor ninguno”.

En muchas ocasiones, la alta exigencia está asociada a valores o características positivas. Sin embargo, en este caso, la alta exigencia corresponde a un valor negativo (4'89%), como si la alta exigencia fuese unida a otras cosas, como la presión, la incoherencia de tiempos, el estrés, etc. Aportan citas como:

“No me gustaba la presión a la que nos sometían, por eso intentaré ser una persona que no lleve al límite la alta exigencia”; “La importancia y necesidad de la autoexigencia y de retarse a uno mismo, tanto a nivel formativo como personal, es un arma de doble filo. A veces es muy difícil salir airoso de esa situación. Y cuando vienen de fuera la cosa puede complicarse bastante más”; “Algo que para mi es negativo, es cuando piden tanto, que todo lo que puedes llegar a hacer te parece poco”.

Los docentes que muestran rasgos de *personalidad dictadora*, que no llevan a consenso en ninguna de sus decisiones, o que las imponen porque sí son vistos como anti-modelo. Un 4'08% de los docentes anti-modelo se podrían definir como *malas personas*. Tiene una serie de carencias en sus valores y características personales que les impiden ser modelos, pese a las buenas cualidades profesionales que posean. Algunos ejemplos de valores que comentan son:

“No ser persona”; “Ser mala persona y no preocuparse por otras cosas”; “Ser una persona sin buenas intenciones”; “Tratar con malas intenciones”; “Saber que te está pidiendo algo, pero que no lo hace por tu bien, sino por el suyo propio”; “Hay miradas que delatan a las personas y te hacen no confiar en ellos, porque sabes que no obran con buen fondo”; “La Universidad no esta separada del mundo, aquí también hay gente mala, que lo único que va a querer hacer es sacar la versión más mala de ti”.

Los alumnos no quieren personas altivas o prepotentes, es decir, que carezcan de humildad (2'85%), como modelos de imitación. Algunas citas al respecto son:

“Los profesores que no tienen abuelos”; “Los que creen que están por encima de todo”; “Los que saben que existen las normas, pero creen que no son para ellos”; “No son humildes, no se dan cuenta de que dios solo hay uno”; “La gente grandilocuente”; “Muchas veces el peor profesor es el que considera que está en un puesto de privilegio y se vuelven altivos. Dejan de ver con claridad donde están los límites de ciertas acciones”; “El antimodelo estaría configurado por las chulería docente”.

No ser un modelo (2'85%), sigue la línea de las malas personas, pero no tienen porque llevar pareja la mala intencionalidad. Se trata de reunir una serie de

características que te invalidan directamente como modelo y te convierten en su antónimo. Podemos observar ejemplos como:

“Muchas veces pedía trabajos, sólo para justificar que estaba haciendo un trabajo que realmente no hacía”; “No ser una persona en la que yo me pueda sentir reflejada”; “Una persona que no tiene malas intenciones, pero que tampoco la ves y dices tú, jo va que persona más...no sé que no lo puedes imitar”; “Personas que no son ejemplos, porque ves que su vida es caótica y que al final, no es lo que tú quieres ser”.

Las personas que muestran actitudes injustas no pueden ser buenos modelos de imitación, al igual que los docentes que tienen respuestas o estados de malhumor constantes. Vinculadas a estas características, algunas respuestas de los estudiantes expresan que los docentes, en ocasiones, les faltan al respecto (2'04%), son poco tolerantes, son deshonestos (1,22%). Todo ello, obviamente, los aleja de ser modelo.

En tercer lugar, las características negativas referidas al *contenido de la enseñanza* son las menos relevantes. En primer lugar se menciona el uso de material desactualizado (55'10% de las respuestas), siendo que el uso de este tipo de materiales está vinculado, en ocasiones, con otras características como la falta de interés o la falta de capacidad para actualizarlo. También se menciona el uso de material irreal (40'81%), es decir, emplear técnicas que ya no se emplean en la práctica profesional actual. Por último, la falta de calidad del material empleado (4'08%): que el material sea demasiado sencillo, que no esté contrastado, que carezca de referencias fiables entre otras.

Resultados por áreas científicas de España:

El componente interactivo en la docencia universitaria

Tabla 2.35 Percepción de los estudiantes españoles sobre los profesores modelos y antismodelos por áreas.									
	Ciencias sociales y jurídica			Ingeniería y arquitectura		Artes y humanidades		Ciencias experimentales	
	Caract. de profesores modelos	Caract. de profesores antismodelos	Caract. de profesores modelos	Caract. de antismodelos	Caract. de profesores modelos	Caract. de profesores antismodelos	Caract. de profesores modelos	Caract. de profesores antismodelos	Caract. de profesores antismodelos
D I D Á C T I C O S	Características positivas 34'78% Buena evaluación 26'08% Buena metodología 17'39% Buenos aspectos generales 13'04% Relación positiva 8'69%	Bagaje experimental 25% Mal ambiente didáctico 20'83% Metodología negativa 8'33% Características negativas 12'5% Relación negativa 16'66% Evaluación negativa 16'66%	Características positivas 24'24% Buena evaluación 30'30% Bagaje experimental 18'18% Buena metodología 12'12% Buenos aspectos generales 13'04% Relación positiva 8'69%	Evaluación negativa 36'36% Bagaje experimental 9'09% Metodología negativa 9'09% Características negativas 22'72% Relación negativa 22'72%	Características positivas 44'44% Buena evaluación 22'22% Buenos aspectos didácticos generales 16'66% Buena metodología 16'66%	Evaluación negativa 19'35% Bagaje experimental 35'35% Metodología negativa 16'12% Características negativas 16'12% Mal ambiente didáctico 16'12% Relación negativa 12'90%	Buena evaluación 35'71% Características positivas 28'57% Buenos aspectos didácticos generales 21'42% Buena metodología 14'28%	Evaluación negativa 24'13% Bagaje experimental 20'68% Características negativas 10'34% Relación negativa 27'58%	Características positivas 27'58% Buena evaluación 24'13% Bagaje experimental 20'68% Características negativas 10'34% Relación negativa 27'58%
P E R S O N A S	Buena persona 10'86% Con autocontrol 10'86%	Incoherente 63% Falta de orientación	Con autocontrol 14'70% Disfrutan de dar clases 11'76%	Prisa 25% Falta de disfrute en	Inspirador 18'98% Con autocontrol	Falta de vocación 20'83% Edad	Green los alumnos 10'90%	Faltas de atención 12'65% Falta de vocación 12'65%	Buena persona 75% Inspirador 14
									Faltas de atención 30% Alta exigencia 17

El componente interactivo en la docencia universitaria

O N A L	Inspirador 9'78% Disfrutan de dar clases 8'69% Accesible 8'69% Inteligente 8'69% Green a los alumnos 6'52% Dinámico 6'52% Desafiador 6'52% Jóvenes 5'43% Atento 5'43% Respetuosos 5'43% Dedicado 3'26% Comprometido 3'26%	profesionalizante 14'5% Alta exigencia 10'90% Prisa e irregularidad en el horario 9'09% Falta de crítica 9'09% Falta de disfrute en el aula 9'09% Faltas de atención 7'27% Edad avanzada del profesor 7'27% Injusticia 5'45% Falta de vocación 3'63%	Inteligente y/o formado 11'76% Respetuosos 8'82% Green a los alumnos 8'82% Orientador profesionalizante 8'82% Inspirador 7'35% Jóvenes 7'35% Desafiador 5'88% Comprometido 5'88% Dinámico 5'88% Paciente 2'94%	el aula 25% Falta de humildad 25% Deshonesto 18'75%	10'12% Accesible 11'39% Inteligente y/o formado 10'12% Green a los alumnos 7'59% Autodidactas 7'59% Dedicado 6'32% Jóvenes 6'32% Respetuosos 6'32% Comprometido 5'06% Dinámico 5'06% Desafiador 5'09%	avanzada del profesorado 18'75% Falta de disfrute en el aula 16'66% Mala persona 10'41% Prisa 10'41% Falta de crítica 10'41% Falta de orientación profesionalizante 12'5%	Autodidactas 10'90% Inteligente y/o formado 14'54% Justos 14'54% Inspirador 9'09% Jóvenes 9'09% Respetuosos 9'09% Desafiador 7'27% Comprometido 7'27% Dinámico 7'27%	Edad avanzada 11'89% Falta de disfrute 10'12% P. dictadora 6'36% Mala persona 6'36% Prisa 6'36% Falta de crítica 6'36% Falta de respeto 6'36% Falta de orientación profesional 5'06% Falta de tolerancia 3'79% Inflexible 3'79% Malhumor 2'53%	'75% Inteligente 13'11% Orientador profesional 9'83% Green a los alumnos 9'83% Respetuosos 8'19% Desafiador 6'55% Dedicado 6'55% Comprometido 6'55% Atento 4'91% Dinámico 4'91%	11'53% Prisa 11'53% Edad avanzada 11'53% Falta de disfrute en el aula 9'61% Personalidad dictadora 9'61% Inflexible 7'69% Malhumor 7'69% Injusticia 7'69% Falta de humildad 7'69% No ser un modelo 3'84%
C O N T E N I D O	Contenido actualizado 27'27% Contenido real 27'77% Contenido de buena calidad y cantidad 53'33%	Material irreal 50% Material desactualizada 50%	Contenido de buena calidad y cantidad 100%	Material desactualizada 100%	Contenido actualizado 38'46% Contenido de buena calidad y cantidad 61'53%	Material desactualizada 100%	Contenido actualizado 20% Contenido de buena calidad y cantidad 80%	Material irreal 35'71% Material desactualizada 50% Falta de calidad del material 14'28%	Contenido actualizado 2'77% Contenido real 27'77% Contenido de buena calidad y cantidad 44'44%	Material irreal 50% Material desactualizada 50%

Primero, vamos a evaluar los aspectos destacados en el área científica de los profesores españoles señalados como modelos o anti-modelo.

Comenzando con las características de los profesores modelo, nos encontramos que en todas las áreas, exceptuando ciencias experimentales, la categoría a la que se le dan mayor valor es a su *actuación didáctica*. El porcentaje más alto de respuestas lo encontramos en artes y humanidades con un 44,44%. La importancia de tener una buena *evaluación didáctica* está en segundo lugar en todas las áreas. Una vez más, la nota discordante la encontramos en ciencias experimentales donde esta categoría ocupa el primer lugar.

Las áreas de ciencias de la salud, arte y humanidades e ingeniería y arquitectura valoran el *bagaje profesional y experiencial*. Probablemente porque esa dimensión, puede resultar realmente importante para las profesiones a las que tendrán un acceso. Llama la atención la ausencia de la misma en ciencias sociales y jurídicas, así como en ciencias experimentales.

El último aspecto a destacar en los profesores modelo es el de *relación* que se encuentra en lo alto de la escala, para todas las áreas pero con mayor porcentaje en las respuestas de los alumnos de ciencias de la salud.

Al seguir con las características didácticas, pero en este caso de los *profesores anti-modelo*, nos encontramos con que todas las áreas tienen dos claras predilecciones. Por un lado, el *bagaje experiencial y profesional* y, por otra parte, la *evaluación*. Solo en el caso de ciencias sociales, destaca con mayor porcentaje el ambiente didáctico frente a todo lo demás, con un porcentaje de 20,83%.

Entrando en el segundo bloque, nos encontramos con las *características personales*. Para todas las áreas, la característica con mayor porcentaje es la del profesor *desafiador*, siendo el porcentaje más alto en ciencias experimentales con un (7,27%). En ciencias de la salud, artes y humanidades y ciencias sociales y jurídicas, han mencionado como segunda categoría la de

ser una *persona dedicada*, que se esfuerza en su labor docente. Esta característica es muy cercana al *compromiso* y a la *preocupación*, la cual podemos encontrar también en los primeros niveles. En ciencias sociales y en artes, son los más exigentes con lo que representa la figura de modelo y, por lo tanto, son los que más condiciones señalan. El último aspecto a destacar es el vinculado con la necesidad de autocontrol que aparece mencionado por los estudiantes de artes, ciencias sociales e ingeniería y arquitectura, frente a la orientación profesional, que aparece recogida por ingeniería y arquitectura y ciencias de la salud.

En las características personales vinculadas con los anti-modelo, nos encontramos con dos hilos conductores bien diferenciados. El primero de ellos hace referencia a que los estudiantes de ciencias sociales y de la salud creen que una de las peores características es la *alta exigencia*, frente a artes y ciencias experimentales, que encuentran que el peor aspecto es ser *mala persona* como término genérico. Ingeniería y arquitectura es la única área que le da mayor porcentaje a un profesor que tenga *prisa e irregularidad* en su horario. En este último caso, con un 31,25% de las respuestas, aunque debemos de mencionar que en todas las áreas se le otorga un gran peso a este mismo concepto. En ingeniería y arquitectura, nos encontramos con que solo mencionan cinco aspectos de profesor anti-modelo, lo que nos puede llevar a pensar que, o bien tienen muy delimitado lo que les gusta y lo que no, o que son poco ambiciosos a la hora de crear un ideal. No podemos pasar al siguiente apartado sin hablar de lo característico que es que la edad avanzada de los profesores sea una mención de anti-modelo, bien porque se genera un cisma generacional o por la propia falta de *feeling* que genera la diferencia de edad.

Para finalizar, analizaremos el bloque de características de *contenido*. En todas las áreas se destaca de manera positiva (y, por lo tanto, como profesor modelo) el *contenido actualizado*, de buena calidad y de coherente cantidad. En el caso de ciencias de la salud y ciencias sociales, aparece una nueva designación, que es la de *contenido de aplicación real*. Los porcentajes de los mismos son de 27,77% de las respuestas en los dos casos.

Entre las características negativas relacionadas con el contenido (de profesor anti-modelo), en ciencias sociales, ingeniería y ciencias de la salud, destaca que el material no tenga una aplicación real con un 50% y el material desactualizado obtiene el mismo porcentaje. En ciencias experimentales se observan esos mismo conceptos y se añade el de falta de calidad del material, con un porcentaje de un 14,28%. Sin embargo, para los estudiantes de artes y humanidades, lo único que penalizan a nivel de contenido es que esté desactualizado, con un porcentaje del 100%.

En resumen:

Este bloque de preguntas versa sobre la visión ideal que los estudiantes poseen sobre la docencia universitaria y se puede entender como una complementación del bloque tres que hace referencia a las percepciones positivas y negativas de sus docentes actuales reales. Nos podemos encontrar con que, en los dos contextos, tanto los estudiantes españoles como los brasileños priorizan las características personales de los docentes por encima de las demás, con un porcentaje destacado, más reseñable en España que en Brasil (62'56% y 52'88%, respectivamente). Las características didácticas ocupan el segundo lugar, y las de contenido el tercero. Podemos sacar en claro, que el ideal de docente universitario comprende ser persona, saber enseñar y saber de lo que se enseña, y que es más asumible para los estudiantes un docente que es buena persona y sabe enseñar, aunque no domine tanto lo que enseña, que un docente que posee mucho conocimiento pero que no sabe transmitirlo y que no sabe comportarse adecuadamente en el aula. En ambos países parecen estar de acuerdo en que la mejor característica que conforma a un docente es que posea buenas habilidades didácticas, pero divergen en lo referente a la característica más negativa. Para los españoles, lo peor es que no sepan evaluar; para los brasileños, lo peor es que no tengan buenas habilidades didácticas genéricas. Son muchas las diferencias entre unos y otros en relación a las características didácticas y personales, así que para hacer un poco más amena la lectura intentaremos categorizar a los dos modelos ideales de docentes y después sacaremos unas conclusiones entre sus semejanzas y diferencias. Como en cuestión de géneros no hay nada

escrito, nos tomaremos la libertad, de representarlo en la figura de *una profesora universitaria*.

En España, María es una chica joven e inteligente, ha estudiado mucho para llegar a su puesto laboral. Cuando sus alumnos la miran se sienten inspirados, y cuando ella mira a sus alumnos cree que ellos pueden mejorar. Es una persona con gran autocontrol, capaz de desafiar el intelecto eliminando momentos aburridos del aula gracias a su gran dinamismo. Presta mucha atención a los detalles, y trabaja con la firme idea de ser respetuosa, cumplir su horario laboral y demostrar la vocación que profesa en su especialidad. Cuando da clases demuestra sus habilidades didácticas y es justa y coherente con la evaluación. Tienen una metodología de trabajo que le hace diferente y se preocupa porque exista un buen ambiente entre sus estudiantes. Lo que enseña es de calidad, y su material no está desactualizado.

En el contexto brasileño, tenemos a la profesora Teresa. Es una profesora joven, que se podría definir con los calificativos de comprometida y preocupada y, como ella intenta llevar estos valores a la práctica, les exige lo mismo a sus estudiantes: su compromiso debe ser evidente y constatable. No tolera las faltas de respeto en su aula, lleva por bandera ser respetuosa, y eso implica no llegar tarde. Ella no solo es inspiradora, sino que se nota que está motivada, y que es fuente de motivación. Es buena persona, rechaza las faltas de tolerancia, y educa para que no se den en el aula. Al igual que María sabe enseñar, y tiene una metodología interesante, pero Teresa se preocupa mucho por el proceso relacional que tiene con el alumno y resta importancia a la evaluación. Enseña su temario en el que los contenidos que se trabajan son de buena calidad y la cantidad es proporcionada.

Viendo a María y a Teresa, nos podría quedar bastante claro cuál es el profesor modelo en el imaginario de los estudiantes de nuestra muestra y, en contraposición, cómo sería un profesor antimitelo. Pero con el fin de clarificar esta visión nos tomaremos la licencia de crear dos antimitelos, Manuel y João. Manuel, es una persona mayor que no disfruta en las clases y que no deja que los demás lo hagan. No se sabe los nombres de los alumnos, ni le importa; la atención no es su fuerte. Siempre llega algo tarde, pero les exige a sus alumnos que ellos sí estén a la hora adecuada. Va con sus papeles desorganizados a todas partes y sus hojas se ven amarillentas, lo que denota

que no están actualizadas. Lo puedes ver siempre corriendo por los pasillos. A veces sus alumnos le hacen preguntas relacionadas con su futuro profesional, pero él nunca sabe nada. Su evaluación no sigue los parámetros que él estableció y, por lo tanto, su relación con los estudiantes no es buena.

João, también es un profesor mayor que trata a sus alumnos como si fueran inferiores. Parece que el compromiso no es una de sus virtudes y es muy poco tolerante con personas de otras etnias, religiones o tendencias sexuales. Su metodología está poco adaptada a las necesidades del aula, por eso la relación didáctica es bastante compleja. Como vemos, los cuatro perfiles de María, Teresa, Manuel y João son bastante diferentes, pero todos poseen características que cada uno de nosotros debemos de intentar adquirir o eliminar. En cuanto a la diferenciación por áreas, podemos observar que en ciencias sociales y ciencias experimentales de ambos países nos encontramos con resultados bastante similares, pero en España se prioriza una buena evaluación y en Brasil una buena relación didáctica. A nivel negativo, lo peor para un estudiante español es que su profesor/a no tenga bagaje experiencial y que genere un mal ambiente didáctico. Ninguno de estos dos aspectos es recogido por los estudiantes brasileños, donde lo más mencionado son unas malas habilidades didácticas y una metodología de trabajo negativa. No entraremos en la clasificación de las características personales y de contenido de ninguna de las áreas por la gran cantidad de aportaciones recogidas y la poca relevancia cuantitativa de las mismas. Para los ingenieros españoles, el bagaje experiencial y una buena evaluación son importantes como bagaje de la figura de un profesor modelo. Sin embargo, en Brasil no aparecen recogidos dichos aspectos, ya que priorizan aspectos didácticos generales. Lo mismo ocurre con los profesores antimodelo (valoran los mismos aspectos). En artes y humanidades de los dos países, nos encontramos con la misma figura de lo que sería un profesor modelo, y también de lo que sería un profesor antimodelo (aunque con diferentes priorizaciones en sus porcentajes). En ciencias de la salud nos encontramos con un dato curioso pues para los alumnos brasileños lo más importante es que tengan buena metodología y para los españoles ese es el último aspecto a destacar. No deja de ser curioso que sea lo primero que mencionan en relación a los antimodelo. Parece que, cuando los alumnos

describen al docente antimodelo, se fijan en esa cuestión estructural que, caso de no tenerla, invalida toda la figura y no deja espacio a especificar otros aspectos de una forma tan concisa como lo hacen al referirse al docente modelo.

Después de esta argumentación, es necesario ser conscientes de que en España la totalidad de los alumnos recoge 18 aportaciones frente a las 26 de Brasil, es decir, la visión de los alumnos brasileños hacia su profesor modelo, es más completa y/o divergente. Es interesante saber qué ítems fueron nombrados exclusivamente en Brasil, y son: un profesor motivador y motivado, organizado y puntual, que investigue y que produzca, responsable, que genera un buen clima, riguroso y experto.

En las características antimodelo, nos encontramos con que los estudiantes españoles realizan 19 aportaciones frente a las 16 brasileñas. En lo que a características negativas se refiere, no hay tanta diferencia de categorías entre los dos contextos, ya que si bien es cierto que en Brasil comentan siete más, también existen en España algunas que engloban varios ítems brasileños. Concretamente en Brasil, aparecen términos como la falta de compromiso y preocupación, la falta de empatía, la de responsabilidad, la de libertad, la de desafíos, la falta de crítica, la de humildad, la de profesionalidad y la de asistencia.

Para terminar con las conclusiones de este bloque, debemos de tener en cuenta que, en este bloque, los alumnos han mencionado una gran cantidad de adjetivos tanto en los profesores modelo como en los antimodelo que no habían sido mencionados en el bloque tres. Llama la atención, la severidad de algunas categorías como: personalidad dictadora, mala persona, o no ser un modelo. Tenemos que tener en cuenta, la etapa evolutiva de los entrevistados y la acidez o mordacidad propia de una etapa postadolescente.

E.9 Noveno bloque de preguntas:

¿Consideras que tus profesores son innovadores?

¿Qué tipo de innovaciones has podido experimentar en el aula?

En caso negativo, ¿cuáles crees que son los motivos que justifican la falta de innovación?

Sentido de la pregunta:

Cerramos la exploración de las percepciones de los alumnos con un bloque de cuestiones en torno a la innovación. Nos interesa analizar que sientes, ven y esperan los estudiantes con respecto a la actitud y actuación innovadora de sus profesores. Se trata de otra perspectiva desde la que explorar la imagen que los estudiantes tienen de quienes están encargados de formarles.

Resultados generales de Brasil:

Tabla 2.36.

Percepción del estudiantado brasileño sobre la innovación.

¿Consideras que tus profesores han sido innovadores?	¿Qué tipo de innovaciones has podido experimentar en el aula?;	¿Cuáles crees que son los motivos que justifican la falta de innovación?
Existencia total 60% Existencia parcial 16% Ausencia de elementos innovadores 24%	Interconexiones innovadoras 12'28% Interacciones 11'69% Cambios sociales 8'77% Proyectos innovadores 7'01% Juegos lúdicos 7'01% Actualizaciones 5'84% Herramientas 5'84% Ejercicios prácticos 5'84% Análisis de casos 5'84% Resolución de conflictos 5'26% Metodología didáctica 5'26% La investigación como innovación 5'26% Evaluación innovadora 5'26% Ejercicios de autodidactismo 5'26% Plan de estudios innovador 3'50%	Carga laboral 21'73% Desprestigio de la docencia y de los discentes 21'73% Falta de interés 19'56% Falta de herramientas innovadoras 17'39% Evaluación carente de innovación 6'52% Incomprensión de la innovación en sí mismas 6'52% Metodología carente de innovación 6'52%

Nota: La fuente de esta tabla es de elaboración propia (2017).

En la tabla anterior, recogemos las respuestas aportadas por los alumnos brasileños en relación a la innovación de sus profesores. Podemos observar cómo un 60% de sus respuestas afirman que todos sus profesores innovan en

el aula, seguido del 24% que dicen no observar ninguna innovación. Entre ambos existe un 16% que no aporta rotundidad en su respuesta y afirma que en ocasiones ha visto estos elementos y en ocasiones no.

Los que responden positivamente ha especificado cuáles han sido las innovaciones que sus docentes han puesto en práctica. Por último, los alumnos que por el contrario responden de forma negativa exponen los motivos que ellos consideran que influyen en la carencia de innovación.

El mayor porcentaje corresponde a la innovación en las *interconexiones curriculares*. Un 12'28% de las respuestas pone en valor los vínculos que los docentes realizan entre las diferentes materias y la relación que establecen entre ellas. Algunos ejemplos expuestos son:

“Entender la interconexión entre las áreas, esto fue una innovación de todo el centro, no de un solo profesor”; “Hay temáticas en las que no hay puentes o caminos en nuestras áreas y nos pidió que nosotros los creáramos, apoyándonos siempre en la base que ella nos daban”; “algo interesante que fue la interdisciplinariedad. Mezclar tres asignaturas en una, me pareció muy innovador”; “También me gustó una asignatura en la que conectábamos el resto de la titulación, fue algo muy innovador”; “Hacemos proyectos con personas de otras titulaciones. Después trabajaremos con ellos, y me gusta saber cómo de delimitado está el campo de cada uno”; “Cuando juntamos diferentes asignaturas e intentamos entender que aporta cada una de ellas a la temática elegida”; “Sí, creo que innovan cuando me hacen darme cuenta de que dos cosas que pensaba que estaban totalmente alejadas se unen”; “También cuando conocemos otras profesiones del gremio y mezclamos conocimiento”; “También otro proyecto que nos hacían mezclarnos profesionales de diferentes titulaciones y hacer un equipo conjunto”; “Sí, por ejemplo cuando hacemos proyectos con personas de otras titulaciones. Después trabajaremos con ellos, y me gusta saber cómo de delimitado está el campo de cada uno. Muchas veces aprendo cosas que creo que no conocería sino se mezclaran las cosas”.

En segundo lugar, algunos de los docentes optan por crear *vínculos entre diferentes profesiones* o entre en alumnado, es decir, realizar aprendizajes cooperativos entre diferentes perfiles profesionales (11'69% de las respuestas).

Como por ejemplo:

“Algunos sí, sobre todo en cuestiones de interacción (participativa, dinámica,...) entre diferentes compañeros. Me gustaron esas dinámicas infantiles que utilizamos porque me obligaban a ponerme de acuerdo con personas que realmente no conocía y que formaban parte de mi clase. Creo que todo eso era muy innovador”; “Nosotros comenzamos a pedir otras cosas y ella acepta y divide la sesión de manera creativa.

El componente interactivo en la docencia universitaria

Por ejemplo, cuando hacemos estudios de caso, nos ponemos en el rol mediante un papel y eso te hace relacionarte con la materia de una manera diferente”; “Sí. Por ejemplo, conseguir calma en el alumno para cambiar su pensamiento. A través de ver vídeos y llegar a las personas desde otras perspectivas”.

En tercer lugar, los alumnos mencionan los esfuerzos de sus profesores por innovar en el campo de lo social, en realizar variaciones en su programación para incentivar el *cambio social* en ellos (8'77%). Comentan aspectos como:

“La actividad más innovadora que hice fue un proyecto en el que tuve que crear una solución que fuese de innovación y que consistiera en ayudar a una parte de la sociedad”; “Hicimos un sistema de adaptación al cambio de puesto en el trabajo, en el que la gente de fuera puede bajar esta APP y encontrar trabajo. Considero que fue la actividad más innovadora, porque con ella conseguimos un cambio en la sociedad”; “Otro tipo de innovación es aquella en la que nos solicitan cambiar algo que nos rodea. Por ejemplo, en patología nos plantearon ayudar a una reforma estatal de esta área. Me sentí alguien importante”; “Creo que fue cuando consigues ayudar a gente de tu comunidad con algo que aprendiste aquí. El tema sanitario tiene muchas lagunas”; “También cuando los profesores nos proponen que creemos cambios sociales en nuestro entorno, lo hacemos. Proyectos ecológicos son los más destacados”.

Un 7'01% de las respuestas habla de *proyectos innovadores*. En el ítem anterior hacíamos referencia a actividades o proyectos vinculados con lo social. Sin embargo aquí, los alumnos hablan de elementos innovadores en los proyectos sin especificar la temática. Algunas aportaciones al respecto son:

“Nos solicitaron realizar una casa que bajo ningún concepto se pareciera a cualquier otra. Me pareció interesante, porque dejaba que nos desarrolláramos y que viéramos puntos menos tradicionales”; “Nos hicieron buscar programas que se estaban trabajando en la actualidad en escuelas. En esos programas, los niños tenían que realizar ejercicios que manifestaran sus conocimientos en química o en física. Si tú no sabes la base real de la situación, nunca te vas a poder adaptar a ellos. Yo ya había buscado previamente estos programas, pero había muchas personas que no, y conocerlos mejora nuestra base”; “Él llevó un proyecto que simulaba como serían las branquias y otras cuestiones y tú debías de montarlo, intentando entender el plano tres de que no encuentras en los libros. Él tuvo un abordaje diferente y lo que más me gustó fue la creatividad del proyecto en sí mismo”.

También con un 7'01% de respuestas, se hace mención a la introducción de *juegos lúdicos* vinculados con la materia tratada, como foco de interés para la asimilación de los conceptos. Algunos de estos juegos son:

“La cosa innovadora que realizó fue jugar con la bioquímica y eso facilitaba mucho la forma de aprender. Nosotros jugábamos y entendíamos. Soy profesor de mis

amigos, que están matriculados en esta materia, y les ayudo”; “Él llevó un juego que para trabajar los componentes químicos y otras cuestiones y tú debías comprender que fundamentaba el proyecto”; “Me gusta cuando hacemos juegos para llegar a un temario muy teórico”; “Cuando aprendemos algo a través de los juegos y cuando nos explican los objetivos que perseguimos”; “Sí, con los elementos más lúdicos”; “Había maneras de llevar la clase diferentes, que se podían hacer juegos y que los alumnos podrían aprender más así”; “Daban la clase de manera más dinámica”; “Me gustaría que se hicieran más cosas vinculadas con los juegos, las veces que se hicieron aprendí mucho más. Recuerdo una clase de servicios sociales, en la que se hizo como una especie de oca para comprender los principios y fue genial”; “Las formas de aprender divirtiéndose son muy estimulantes”; “Hay profesores que hacen ejercicios de juegos”; “Que hacen cosas muy dinámicas, de juegos divertidos y cosas así”.

Un 5´84% de las respuestas, aluden a los esfuerzos de los docentes por presentar material actualizado y *herramientas innovadoras*. Podemos entender mejor estos dos conceptos con ejemplos como:

“Porque utilizan herramientas cercanas a mi, no se quedan con las herramientas tradicionales”; “Son muy modernos, a veces, me enseñan aplicaciones de apps que utilizo y que no sabían que ofrecían esos recursos”; “Utilizan programas de ordenador, que son para edición, pero que aún no llegaron a España, son muy originales”; “Y también, porque esas cosas de las que hablaba por ejemplo, whatsapp las utilizan de manera creativa, dándole un uso que yo no había imaginado y que me sirve para ver diferentes puntos de vista”; “La asignatura de cinética me dejaron representar el conocimiento que yo había adquirido utilizando cualquier herramienta, una performance, un vídeo y eso me pareció interesante”.

En lo referente a las actividades propuestas, los alumnos mencionan los *ejercicios prácticos y el análisis de casos* como elementos innovadores en la didáctica de sus docentes (5,84%). Los alumnos proponen ejemplos como:

“Aquellos que llevan su teoría al laboratorio por medio de ejercicios prácticos, son muy innovadores”; “Esto pasa con profesores bastante distinguidos que dejan su disciplina abierta para que se pueda desarrollar y plantean a los alumnos que hagan ejercicios realizar en su propia materia, creando así una disciplina conjunta”.

Como acabamos de mencionar, la innovación está vinculada en muchas ocasiones a las actividades propuestas. *La resolución de conflictos* es mencionada en el 5´26% de las respuestas. Los ejercicios propuestos son del tipo:

“Deberíamos de explicar porque lo resolvió de esa manera y no de otra. Teníamos que ser pacientes e intentar solucionar los problemas, evitando las mayores daños posibles”; “Además, algunos de los profesores cuando se daba una parte grande

de complejidad, intentan mostrar las diferentes concepciones vinculadas a un tema. Si hablamos de la naturaleza, el muestra la opinión de diferentes profesores de escuelas internacionales, y lanza para todos algunas preguntas y después no la responden. Para mí esta es una práctica innovadora en mi carrera. Date cuenta que es doble porque si lo hacemos en grupo las ideas son muy diferentes y debes aprender también, a gestionar los conflictos”.

La *metodología didáctica* es otro de los elementos transversales que influyen en los procesos educativos y que los estudiantes destacan a lo largo de todas las preguntas planteadas, también destaca a la hora de innovar por los docentes y de presentar metodologías novedosas. Algunas de ellas son:

“Escupen año tras año lo mismo y se queman. Para mí los profesores que innovan son los que hacen cosas en clase diferentes, por ejemplo, con los que no te aburres, porque enseñan de una forma moderna”; “Creo que ellos solo se plantean el aula como un lugar donde darnos información, y hacerlo de una forma creativa. Mis profesores innovadores, se caracterizan por hacer las clases de una manera diferentes a los demás, por su metodología”.

La *investigación* es un proceso a través del cual se llega a conocimiento y a métodos y estrategias nuevas de para generarlo. Por lo tanto, es un elemento vinculado con la innovación y que los alumnos nombran en el 5’26% de las respuestas. Las investigaciones propuestas giran en torno a temáticas como:

“Las investigaciones que se llevan a cabo son pioneras en su campo. Diría que la investigación es innovadora por que se sale de los parámetros habituales y se permite tratar temas olvidados con naturalidad”; “Siempre encuentras personas con buena didáctica que están preocupados por sus formas de enseñar y creación de nuevos métodos para estimular. Siempre estimulan a los alumnos a hacer investigaciones más actualizadas de nivel superior”.

Al igual que la metodología, *la evaluación* es otro de los elementos recurrentes a lo largo de las aportaciones tanto de los alumnos como de los docentes, por lo tanto es objeto de innovación por parte de estos. Realizan aportaciones como:

“Son profesores que innovan mucho, sobre todo en el apartado de evaluación”; “Se preocupan de evaluar de diferentes formas para poder llegar al alumnado”; “En definitiva, realizan evaluaciones de maneras diferentes en las que aprende más el estudiante”; “Los profesores innovadores presentan otras maneras para evaluar”; “La profesora tenía una manera de examinar día a día los textos bastante curiosa, se preocupaba mucho de encontrar los aspectos que retuviste y los que aun debían de ser mejorados”.

Los docentes buscan cada vez más que los alumnos sean resolutivos, independientes y autónomos a la hora de trabajar y buscar información, por lo tanto, algunas de las innovaciones van en la línea de proponer *ejercicios de autodidactismo* para desarrollar estas capacidades en los alumnos. Algunos de ellos son:

“Todos proponen desafíos de diferentes formas, dependiendo de su asignatura. Tal vez la innovación que más me marcó fue el que yo te citaba antes como mal profesor, el profesor F. Él me mandó realizar un proyecto en una asignatura del primer trimestre, en una materia muy pesada. Pero eso fue muy bueno para mí. Yo crecí mucho después de haberlo realizado. La pena de ese proyecto es que tuviera que aprender solo. Pero sin lugar a dudas, fue un trabajo muy desafiante y del cual aprendí mucho. Y creo que en cierta forma él lo hizo de manera consciente”; “También cuando nos dicen que tenemos que llegar a la conclusión, aprendiendo nosotros solos”; “Nos dieron un tema y nos dejaron sin ninguna directriz, éramos nosotros los que teníamos que encontrar cuál era el índice de la sesión”.

Por último, observan cambios significantes en el *plan de estudios actual* y afirman que se han realizado innovaciones para que éste esté más actualizado y se ajuste a las necesidades actuales. Podemos observar en citas como las siguientes algunas de las innovaciones:

“El perfil del profesor a distancia ya es innovador y el perfil del curso también. Sus asignaturas y su manera de plantarlas varía mucho. Su plan de estudios es muy variado, da bastante libertad”; “Es una cuestión del planteamiento general de la titulación”; “Creo que pasaron algunas asignaturas de tercero para los cursos bajos y viceversa, viendo que el resto lo tienen igual, me parece innovador”.

Los alumnos que han manifestado que sus *docentes no realizan innovaciones en sus clases* han enumerado, también, los motivos que ellos consideran que influyen en esta falta de innovación.

En primer lugar, un 21'73% considera que los docentes tienen una *sobrecarga laboral* que influye negativamente en su docencia. Los alumnos consideran que los docentes se ven sobrepasados por esta carga y, por lo tanto, no tienen tiempo para invertir en la innovación educativa. Observan la sobrecarga en aspectos como:

“No tienen tiempo de innovar con toda la carga que tienen encima”; “En general, la innovación en mi titulación no existe, puede ser una cuestión vinculada con la edad o también con la falta de tiempo”; “Muchas veces parece que el aula es un lugar secundario”; “Creo que tienen que hacer demasiadas cosas en el día”.

En la universidad, y más concretamente en Brasil, existe una visión claramente jerarquizada y tradicional de los procesos de enseñanza y aprendizaje y, por lo tanto, algunos alumnos consideran que sus docentes no innovan por miedo al *desprestigio de su figura o de su contenido*. Ellos lo explican en ejemplos como:

“Creo que los alumnos, le importamos lo suficientes. Pero que unen innovar a devaluar el contenido y con ese miedo no lo hacen”; “Tal vez está relacionado con que no nos valoran como deben y por lo tanto, no gastan los esfuerzos suficientes en innovar. También creo que tienen muchos ojos mirándoles y que quieren hacer todo más homogéneo, para no decepcionar a nadie”; “Puede que piensen que no aprendemos lo mismo, que si hacen eso fastidian la enseñanza y perdemos tiempo”; “Te piden siempre las cosas del libro y del plan y se olvidan de que estamos aquí. Pero yo me doy cuenta que ya no es solo por nosotros, ser diferente en este contexto se paga caro”; “Supongo que no seremos un factor importante en su forma de enseñar”; “Será una cuestión de prioridades y no creo que los alumnos estemos en ellas. Supongo que si hacen innovaciones creen que se les va a ver cómo profesores diferentes y eso les asusta”.

Un 19'56% de los alumnos observa en sus profesores una *falta absoluta de interés* por innovar o modificar su estructura, contenido o método de enseñanza. Observan cierta acomodación en los procesos establecidos que hace que estos no varíen. Algunos ejemplos son:

“Los alumnos, no nos esforzamos lo suficiente porque exista”; “Nos gusta que nos hagan una vida agradable”; “Eso supone un grado más de fuerza”; “Poco interés por parte de los profesores”.

Un 17'39% de los alumnos ponen el foco de atención en la carencia y *falta de herramientas innovadoras* al alcance de los docentes y no ellos. Comentan dificultades como:

“Las herramientas que te dan para tu trabajo también”; “Tengo un profesor que me ponía las láminas estas transparentes que se llevaban en el 80”; “Fíjate lo más innovador fue un profesor que utiliza simultáneamente las diapositivas y el encerado”.

Los alumnos justifican la falta de innovación en el aula a la *carencia de sistemas de evaluación* que pudiesen adaptarse a ellos (6'52% de las respuestas). Algunos explicaciones son:

“Son profesores que innovan mucho, sobre todo en el apartado de evaluación”; “Se preocupan de evaluar de diferentes formas para poder llegar al alumnado”; “En definitiva, realizan evaluaciones de maneras diferentes en las que aprende más el

estudiante”; “Otras maneras de evaluar”; “También, una de las profesoras tenía una manera de examinar día a día los textos bastante curiosa”; “Creo que no saben la importancia que tiene”; “La innovación tiene que ir acompañada de una reflexión, no es sólo presentar una aplicación nueva”.

La *incomprensión de la innovación* en sí misma, es decir, que los docentes desconocen las ventajas y los métodos a emplear en materia de innovación otra causa de la falta de innovación (6’52%.) Observan que sus docentes desconocen aspectos como:

“No se permiten ser innovadores porque consideran que los alumnos pueden devaluar el aprendizaje”; “Creo que tienen miedo de innovar por no saben lo que es la innovación”; “Innovar a veces se junta a hacer el payaso y ahí es cuando demuestran que no saben lo que significa una buena evaluación”; “Un profesor mío, dice que el no innova porque no es ningún charlatán. Qué él es un buen teórico, pero yo creo que una cosas no está reñida con la otra”; “Cuando los profesores piensan que lo mejor es repetir una y otra vez lo mismo, piensas que no entienden lo bueno que le podría dar la innovación. Porque mis profesores son buenos en general, creo que si alguien les ayudara a entender los beneficios les ayudaría un montón”.

Un porcentaje similar de las respuestas han justificado la falta de innovación con respuestas en relación a la *metodología*. Las citas aportadas son:

“Tenemos profesores que utilizan demasiadas sliders y otros que a penas saben lo que son. Todos ellos, utilizan una metodología que es difícil de cuadrar con la innovación”; “Hay profesores que utilizan las herramientas visuales, traen videos, películas, entrevistas,...Pero yo considero que no todos los profesores debían de ser innovadores. Pero si tiene que existir alguno y creo que muchos fallan porque su forma de enseñar, no va bien acompañado con los valores que ellos quieren que aprendamos. Dicen que seamos divertidos, pero sus clases son un aburrimiento”; “A veces te das cuenta de la falta de innovación, ya que pides apuntes a compañeros que ya pasaron otros años y son exactamente iguales, su forma de enseñar está alejada del cambio”; “Hacen lo mismo año tras año, eso también debe de ser muy repetitivo para ello”; “Es muy triste, parece que puedes entrar en cualquier clase y ver las mismas actuaciones. Profesor arriba dictando, alumnos escribiendo. Se acabó el tiempo de los mayas, tenemos aparatos que hacer eso por nosotros. Nuestro cerebro debería de estar ocupado en otra cosas, algo más productivo. Pero mientras que ellos no se den cuenta de que nos pueden llevar a otro nivel, hacer cosas diferentes, enseñar de otra manera todo seguirá igual”.

Resultados por áreas científicas de Brasil:

Tabla 2.37.

Percepción del estudiantado brasileño por áreas sobre la innovación.

Ciencias sociales y jurídicas		
¿Consideras que tus profesores han sido innovadores?	¿Qué tipo de innovaciones has podido experimentar en el aula?;	¿Cuáles crees que son los motivos que justifican la falta de innovación?
Existencia total 70% Existencia parcial 20% Ausencia de elementos innovadores 10%	Metodología didáctica 22'5% Interconexiones innovadoras 22'5% Cambios sociales 20% Interacciones 20% Plan de estudios innovador 7'5% Actualizaciones 5% Herramientas 2'5%	Carga laboral 71'42% Incomprensión de la innovación en sí mismas 14'28% Falta de interés 14'28%
Ingeniería y arquitectura		
Existencia total Existencia parcial 20% Ausencia de elementos innovadores 80%	Herramientas 42'85% Actualizaciones 28'57% Proyectos innovadores 28'57%	Falta de interés 53'84% Desprestigio de la docencia y de los discentes 46'15%
Artes y humanidades		
Existencia total 20% Existencia parcial 40% Ausencia de elementos innovadores 40%	Evaluación innovadora 12'82% Proyectos innovadores 10'25% Cambios sociales 10'25% Interacciones 10'25% Juegos lúdicos 10'25% Resolución de conflictos 10'25% Ejercicios prácticos 7'69% Análisis de casos 7'69% Plan de estudios innovador 7'69% Ejercicios de autodidactismo 7'69% La investigación como innovación 5'12%	Falta de herramientas innovadoras 50% Desprestigio de la docencia y de los docentes 25% Metodología carente de innovación 25%
Ciencias experimentales		
Existencia total 50% Ausencia de elementos innovadores 40% Existencia parcial 10%	Cambios sociales 12% Actualizaciones 24% Interacciones 16% Herramientas 24% Ejercicios de autodidactismo 24%	Incomprensión de la innovación en sí mismas 25% Metodología carente de innovación 25% Carga laboral 25% Desprestigio de la docencia y de los discentes 25%
Ciencias de la salud		
Existencia total 80% Existencia parcial 10% Ausencia de elementos innovadores 10%	Interconexiones innovadoras 25'53% Juegos lúdicos 17'02% Proyectos innovadores 12'76% Resolución de conflictos 10'63% Interacciones 8'51% Evaluación innovadora 8'51% Ejercicios prácticos 6'38% Análisis de casos 6'38% La investigación como innovación 4'25%	Falta de herramientas innovadoras 57'14% Carga laboral 42'85%

Nota: La fuente de esta tabla es de elaboración propia (2017).

Si desgranamos los resultados por áreas científicas, podemos observar diferencias significativas entre ellas.

Son las áreas de ciencias de la salud y ciencias sociales en las que los docentes innovan más: el 80% y 70% respectivamente afirman que todos sus docentes innovan de una u otra forma. De manera menos significativa, pero en la que la mayoría también innova están ciencias experimentales y artes y humanidades. Sin embargo, en ingeniería existe una tendencia contraria, ya que el 80% de las respuestas se refieren a docentes que no innovan en el aula y tan solo un 20% dice que algunos sí y otros no. Aún con las limitaciones que supone el contar con una muestra tan reducida de estudiantes de cada área, la impresión que se transmite es que el panorama en esta área es muy diferente al de las otras exploradas en lo que a innovación se refiere.

Las dos áreas en las que podemos observar que existe un mayor número de elementos innovadores son ciencias de la salud y en artes y humanidades, sin embargo, cabe señalar que entre las innovaciones que estas dos áreas presentan de manera novedosa frente a las demás, el abanico gira en torno al tipo de actividades innovadoras que realizan los docentes como: juegos lúdicos, análisis de casos o ejercicios prácticos.

En ciencias sociales, la mayor importancia en innovación se le concede a la metodología didáctica, son los alumnos de esta área los únicos que mencionan la metodología. En ciencias de la salud el proceso de innovación más destacado son las interconexiones innovadoras, junto con ciencias sociales que también las resaltan.

Por otro lado, podemos observar cómo ingeniería es el área que menos innovaciones destaca en la línea de lo comentado anteriormente, ya que un 80% de las respuestas se referían docentes que no realizaban innovaciones. Los que sí han destacado alguna hacen referencia, en primer lugar, a las herramientas empleadas, a las actualizaciones y a los proyectos innovadores. Es interesante volver a los motivos que señalan en esta área en concreto para justificar la falta de innovación. El 53'84% de las respuestas de los alumnos de ingeniería afirman que se debe a la falta de interés por partes de los docentes y el 46% a que los docentes se verían desprestigiados. Es decir, se produce una combinación entre causas intrínsecas motivación y predisposición de los

docentes hacia la innovación) y extrínsecas (la pérdida de prestigio entre sus colegas, probablemente porque funcionan en una lógica diferente, más centrada en resultados o en exigencias memorísticas). Al igual que en ingeniería, los estudiantes de ciencias experimentales hablan de la incomprensión de la innovación, del desconocimiento de la innovación.

Sin embargo, en ciencias sociales apuntan a la carga laboral de los docentes y en artes y humanidades y ciencias de la salud a falta de herramientas. Es decir, los alumnos en primera instancia asumen que los docentes no innovan por causas externas a ellos.

Resultados generales de España:

Tabla 2.38 <i>Percepción de los estudiantes españoles sobre la innovación</i>		
¿Consideras que tus profesores han sido innovadores?	¿Qué tipo de innovaciones has podido experimentar en el aula?;	¿Cuáles crees que son los motivos que justifican la falta de innovación?
Existencia total 16% Existencia parcial 24% Ausencia de elementos innovadores 60%	Proyectos innovadores 25'53% Herramientas 17'02% Resolución de conflictos 12'76% Actualizaciones 12'76% Metodología didáctica 12'76% Análisis de casos 8'51% Plan de estudios innovador 8'51% Interacciones 2'12%	Falta de interés 25'28% Ambiente que no promueve la innovación 21'83% Carga laboral 20'68% Incomprensión de la innovación en sí mismas 13'79% Edad avanzada de los profesores 13'79% Evaluación carente de innovación 4'59%

Nota: La fuente de esta tabla es de elaboración propia (2017).

En la tabla anterior, podemos observar los resultados generales de los alumnos españoles respondiendo a la pregunta sobre si sus docentes innovan o no en el aula. Los alumnos que responden afirmativamente especifican las innovaciones que sus docentes emplean en su docencia, y los alumnos que responden negativamente justifican los motivos por lo que ellos consideran que no se realizan estas innovaciones.

Para los alumnos españoles la ausencia de innovación en el aula es la realidad más amplia 60%. Reconoce la existencia parcial de innovaciones un 24%,

mientras que un 16% afirma con rotundidad que sus docentes emplean elementos innovadores.

En cuanto al tipo de innovaciones, los alumnos mencionan, primer lugar, los *proyectos educativos* innovadores (25'53% de las respuestas). Algunos ejemplos al respecto son:

“Me enseñaron un proyecto que consiste en ir al hospital y tener una relación con el paciente para traspasar la figura de trabajador-paciente a persona-persona. También me gustó una asignatura en la que conectábamos el resto de la titulación, fue algo muy innovador”; “Sí, por ejemplo cuando hacemos proyectos con productos que aun no han salido al mercado, que están en fase de prueba”; “Cuando solicitaban un trabajo profesional”; “Diseñar un proyecto real, aunque no se llegue a aplicar, para un contexto determinado en un ámbito, o, al diseñar un proyecto para una persona individual y aplicarlo en la realidad”; “Sí, por ejemplo ir al sitio del que hablamos y que nosotros tengamos que crear el recorrido”; “Hacer proyectos diferentes a los habituales”; “Sí, por ejemplo tener que presentar un póster para un congreso, fue una de las cuestiones innovadoras que me solicitaron en el primer año”.

En segundo lugar, resaltan el uso de *herramientas innovadoras*. El uso de material y recursos que se escapa de lo habitual. Resaltan algunos como:

“Una innovación realizada fue la creación de una sala de recursos para niños con necesidades educativas especiales y ver cómo actuaban ellos frente a esas herramientas. Así, podríamos crear productos que se adecuaban a sus necesidades. Y crear estrategias que fueran interesantes para ellos”; “Juntamos herramientas como apps de que te muestran una categorización diferente de la materia, mucho mejor”; “Cuando trabajamos con herramientas a las que le damos un uso diferente que tenían inicialmente”; “El modo de darte las diapositivas en pdf, con espacio para anotar. Me parece una forma de utilizar el pdf muy innovadora”; “Sí que es verdad, que ahora usan más las tecnologías, las pantallas digitales y todo esto. Porque no les queda otra, pero hay que preguntarse si eso es innovar”.

El 12'76% de las respuestas hace referencia al empleo de *actividades y técnicas innovadoras*, principalmente el uso de actividades en las que los alumnos tienen que resolver conflictos. Los docentes lo emplean en casos como:

“Es el momento en el que tenemos que volver a casa con esas dudas, replantearnos lo que sabemos e intentar buscar una solución profesional y ética. Al final, vivimos y convivimos entre problemas”; “Realizar consultas de temas vinculados e intentar resolver los problemas que se den”; “Actividades en las que aprendo técnicas

matemáticas diferentes a las convencionales y eso me ayuda a resolver conflicto de números, pero también muchas veces de personas”.

En cuarto lugar, se mencionan las *actualizaciones*. Estas se refieren a diferentes aspectos, como por ejemplo el contenido. Algunos de los alumnos las reconocen en aspectos como:

“Algunos sí, sobre todo en cuestiones de actualización. Que lleven el conocimiento de la asignatura al día, me lleva a pensar en que innovan y buscan estar al día. Yo creo que es un tipo de innovación”; “Trajo estudios vinculados a otras universidades para que nosotros pudiéramos correlacionar el material de dentro con el

material de fuera. Tenía muy actualizada la información de los proyectos”; “Muchas veces el profesor trae algo que nosotros aun no teníamos integrado y aquí trabajamos con esos datos, yo eso lo considero innovador”; “La actualización es una innovación”; “Te hacen buscar más planteamientos, porque te dan mucha información actualizada y eso hace que tengas que volver a colocar todo en tu cabeza”.

Otro de los elementos recurrentes es la *metodología didáctica*: el 12’76% de las respuestas, afirma que las innovaciones en el aula están vinculadas con ella. Entre los aspectos que mencionan son:

“Mi orientadora trabaja mucho la planificación para dar la clase, ella sugiere lo que trabajar y de repente, sin nadie esperarlo, nosotros la clase solicitamos otra cosa y ella acepta y divide la sesión de manera creativa. Su metodología es muy interesante”; “Sus clases nunca son puramente expositivas, siempre trae algo nuevo para realizar y que sorprende a los alumnos. Eso es innovar”.

En quinto lugar, los docentes emplean el *análisis de casos* como elemento innovador. Algunos de los ejemplos que proponen son:

“Tenía una materia en la que había clases práctica y la profesora colocó muchas prácticas para que nosotros entiéramos mejor las cosas”; “Experiencias de campo”; “Me gusta cuando en pedagogía hacen que intente resolver los conflictos enseñándonos diferentes casos”; “Aprendo muchos cuando me ponen casos de personas con nombre propio, aunque sean inventados, es como si a nivel de memoria se me quedara mejor”; “A nivel empresarial es muy difícil aprender, sino te dan la oportunidad de conocer diferentes casos. Mi compañera de piso está estudiando derecho y le pasa lo mismo. Cuanta más variedad de casos conozcas más aprenderás. No sé , a mi me gusta mucho ese sistema”.

Un 8’51% de las respuestas detecta diferentes elementos en el *plan de estudios* que resultan innovadores con respecto a lo realizado hasta el momento. En estas citamos podemos observar a que se refieren:

“El plan de estudios en sí de mi titulación es bastante innovador”; “Este profesor ha sido capaz de mandar fuera el curriculum que tenía pensado enseñarnos y en su lugar, hacer las cosas que nosotros necesitábamos saber”; “yo creo que la organización de la carrera es muy innovadora, porque en los primeros años te ponen lo más difícil para que después el camino sea más fácil”; “El plan de estudios creo que es diferente al de otras universidad, porque mi hermana estudió en la X. y dice que este tiene cosas diferentes”.

Por último, un 2'12% explica como sus docentes realizan *interacciones* entre profesiones diversas para facilitar que sus alumnos realicen vinculaciones y aprendizajes innovadores. Entre ellas destacan:

“Ella consiguió con su actitud que me gustara una materia que yo odiaba. Fue influencia de ella. Yo ya hice una asignatura de bioquímica e iba a la clase y no estaba igual de apasionado. Una cosa con la que innovó mucho fue ”enseñar que todo se puede mover, que no hay nada exacto. Recuerdo un día que trajo a un compañero para explicar algo que ella ya había comentado. Así pudiéramos ver lo que nos influencia lo que nos cuentan. Que a unos les puede gustar más una cosas y a otros otra. Pero eso lo hacía muchas veces, lo de crear uniones que nosotros no hacíamos con esa facilidad; “Innovaciones en la forma de comportarse con nosotros, es decir, en las relaciones”; “Ser más conocedor de las personas que te rodean y cómo les puedes influir, eso fue muy innovador”.

Entre los alumnos que **han respondido negativamente recogemos los motivos** por los que, según sus alumnos, **justifican el hecho de que no realicen innovaciones.**

En primer lugar, los alumnos notan en un 25'28% de sus respuestas *falta de interés* de sus profesores. Según señalan, sus docentes no tienen ni interés ni motivación para cambiar ningún aspecto de su docencia. Captan estos aspectos en actitudes como:

“Yo creo que a los profesores no les interesa innovar, porque eso implica cambiar muchas cosas y por lo tanto, mucho trabajo”; “Mis profesores no innovan porque es un campo nuevo, salirse de lo convencional y eso lo haces porque disfrutas, porque te llama la atención, pero sino tienes interés no te metes”; “Yo le comenté alguna vez en tutorías, como delegada del grupo, no a nivel personal, si era posible hacer la clase más amena Anteriormente, habíamos hablado con la coordinadora de curso y no sirvió para nada. Entonces, cuando fui me recibió bien, pero me dijo que no le interesaba entrar en cambiar las cosas o innovar. Que siempre le fue bien así y que no quería cambiar. Y yo creo que es la tónica general, sino cambian es porque no les interesa”; “Eso va dentro de cada forma de ser, si no quieres innovar, si no te interesa, no lo vas a hacer. Hay poco que hablar”.

Los estudiantes españoles consideran que la universidad como *sistema y contexto no favorece y promueve* que los docentes sean innovadores. Es decir, aunque estos tuvieran interés o capacidad para ello, el contexto no lo facilita.

Algunos ejemplos son:

“Es un sistema muy jerárquico y eso hace que todos sean más o menos iguales y que innovar sea muy complejo”; “Considero que vivimos en una Universidad muy jerarquizada y tienes que tener en cuenta qué pasos vas a tener que hacer y cuáles van a poder molestar a los compañeros”; “No he tenido profesores innovadores, puede que estén demasiado agobiados como para meterse en este tipo de cuestiones. Pero de todas maneras, este sistema es del siglo pasado, no sé si la innovación se puede hacer un hueco en él”; “Creo que muchos se han rendido, y esa desmotivación también se contagia a nivel de Universidad”; “Y después, también tenemos muchas dificultades porque el nivel de saturación de los profesores y de los alumnos es alto. Entonces se promueve una eficacia rápida y no ser innovador, o al menos, yo lo veo así desde fuera”; “Supongo que también se debe a que no pueden llamar mucho la atención. Me refiero a que, supongo que grandes innovaciones, serían mal vistas por los demás docentes”; “Aquí tenemos muchas vacas sagradas y eso debemos de tenerlo en cuenta. Molestar a uno de ellos sobresaliendo más, puede generar muchos conflictos”.

En tercer lugar, observan que los profesores tienen una *carga laboral* demasiado grande para ocuparse de innovar o de indagar. En el día a día lo observan en conductas como:

“No para eso hay que tener tiempo”; “O tal vez sea por falta de tiempo, y exceso de carga, no sé...”; “el nivel de saturación de los profesores es muy grande. Creo que se nos exige demasiado a todos”.

Un 13'79% va más allá y habla del *desconocimiento de la innovación*. Consideran que sus docentes no conocen los procesos para realizar innovaciones y no conocen tampoco los beneficios de practicarlas. Lo explican de diferentes formas como:

“Supongo que la inmensa mayoría de ellos, no entenderán para qué sirve la innovación, y por lo tanto la rechaza”; “La innovación pasa a un plano secundario”; “Además, no sane las cosas que podrían ganar con nosotros si innovaran”; “Que no valoran ese ámbito que por ironías de la vida, si nos piden a nosotros profesionales que tengamos”; “Los profesores de mi área, piensan que es una pérdida de tiempo”.

En quinto lugar, los alumnos hacen referencia a la *edad avanzada* de los docentes como causa de la falta de innovación. Un 13'79% de las respuestas vinculan la innovación con la edad. Comentan aspectos de estos docentes como:

El componente interactivo en la docencia universitaria

“En general, la innovación en mi titulación no existe, puede ser una cuestión vinculada con la edad”; “No lo fueron, porque los profesores consagrados son bastante mayores, lo que hace que ya estén preocupados por otras cosas que no sea la enseñanza”; “Los que son más antiguos y te abordan de manera arcaica”; “Ese señor tenía que estar jubilado”; “También me doy cuenta que los profesores jóvenes utilizan series que nos gustan o películas para llegar a nosotros y tal vez, los mayores no tienen esos mecanismos”.

Por último, los alumnos hacen referencia a los sistemas de *evaluación*. Justifican que como no existen o no se emplean sistemas de evaluación innovadores tampoco se puede poner en práctica sistemas de enseñanza aprendizaje innovadores. Algunas citas al respecto son:

“La evaluación es la misma de siempre, y las herramientas que te dan para tu trabajo también. No existe la innovación”; “La innovación no aparece por ninguna lado, mira que era fácil hacer una evaluación diferente, pero no existe”; “Yo tengo que decir que hay profesores que hacen pequeñas cosas, que parecen innovaciones, pero para mí innovar va mucho más allá. Es que ¿si tú das una clase diferente como se entiende que la evaluación fuese igual al resto? Es un poco difícil de entender”; “Creo que tienen pactada su forma de evaluar, y eso hace que sea imposible innovar”.



Resultados por áreas científicas de España:

<p>Tabla 2.39. Percepción de los estudiantes españoles por áreas sobre la innovación</p>		
Ciencias sociales y jurídicas		
¿Consideras que tus profesores han sido innovadores?	¿Qué tipo de innovaciones has podido experimentar en el aula?	¿Cuáles crees que son los motivos que justifican la falta de innovación?
Existencia total Existencia parcial 40% Ausencia de elementos innovadores 60%	Proyectos innovadores 30'76% Actualizaciones 23'07% Metodología didáctica 15'38% Herramientas 15'38% Análisis de casos 15'38%	Ambiente que no promueve la innovación 33'33% Incomprensión de la innovación en sí mismas 25% Edad avanzada de los profesores 25% Evaluación carente de innovación 16'66%
Ingeniería y arquitectura		
Existencia total 50% Existencia parcial 10% Ausencia de elementos innovadores 40%	Herramientas 50% Metodología didáctica 25% Proyectos innovadores 25%	Incomprensión de la innovación en sí mismas 50% Ambiente que no promueve la innovación 50%
Artes y humanidades		
Existencia total Existencia parcial 20% Ausencia de elementos innovadores 80%	Resolución de conflictos 60% Proyectos innovadores 20% Plan de estudios innovador 20%	Edad avanzada de los profesores 45'45% Evaluación carente de innovación 18'18% Incomprensión de la innovación en sí mismas 18'18% Ambiente que no promueve la innovación 18'18%
Ciencias experimentales		
Existencia total Existencia parcial 10% Ausencia de elementos innovadores 90%	Metodología didáctica 33'33% Herramientas 33'33% Plan de estudios innovador 33'33%	Incomprensión de la innovación en sí mismas 42'85% Edad avanzada de los profesores 28'57% Ambiente que no promueve la innovación 28'57%
Ciencias de la salud		
Existencia total 30% Existencia parcial 20% Ausencia de elementos innovadores 50%	Actualizaciones 37'5% Análisis de casos 25% Proyectos innovadores 25% Interacciones 12'5%	Incomprensión de la innovación en sí mismas 40% Edad avanzada de los profesores 40% Ambiente que no promueve la innovación 20%

Nota: La fuente de esta tabla es de elaboración propia (2017).

En la tabla anterior, recogemos los resultados a la pregunta que estamos describiendo. Hemos organizado las respuestas en función del área científica de los estudiantes que las respondían.

En primer lugar, tenemos que destacar que la respuesta negativa hacia la existencia de innovación en las aulas es al mayoritaria. Destacan las áreas de ciencias experimentales 90% de respuestas negativas; artes y humanidades (80%) y ciencias sociales (60%). Estas son las áreas en las que menos se innova en las aulas. Los alumnos españoles no son especialmente rotundos, cuanto se trata de afirmar la existencia de innovación en las aulas. Solo los alumnos de ingeniería y ciencias de la salud afirman en un 50% y 30% respectivamente de sus respuestas la existencia total de innovación. A continuación, todas las áreas tienen alumnos que son ambiguos ante esta pregunta y que contestan con un “en ocasiones si y en ocasiones no”. En esta respuesta destaca el áreas de ciencias sociales con un 40% y artes y humanidades y ciencias de la salud con un 20%.

En cuanto a los tipo de innovación que se llevan a acabo, podemos observar cómo el uso de *proyectos de innovación* y el uso de *metodologías innovadoras* son hilos conductores en todas las áreas, exceptuando artes y humanidades y ciencias de la salud que no destacan las metodologías pero si los proyectos, y ciencias experimentales no hace uso de los proyectos pero sí de las metodologías. Sin embargo, éstas no son las más nombradas en las áreas a excepción de ciencias sociales que toma por primera opción los proyectos innovadores y ciencias experimentales en la que se decantan por las metodologías. En el caso de ingeniería hablan más de las *herramientas innovadoras* (50%), junto con ciencias experimentales (33'33%) y ciencias sociales (15'38%).

Los alumnos de artes y humanidades afirman que lo más usado por sus docentes es la *resolución de conflictos* 60%. Son los únicos que nombran esta técnica. Es interesante que sea en esta área en la que se nombre la resolución de conflictos, ya que se trata de una de las áreas con menor proyección práctica en su perfil profesional. Sin embargo, podemos entender que sean estos alumnos los que entiendan este recurso como innovador en su campo profesional y el resto de áreas no lo tenga en cuenta como recurso innovador.

En ciencias de la salud hablan de las *actualizaciones* como recurso innovador más empleado (37'5%). Esta cuestión solo la comparten con los alumnos de ciencias sociales. Cabe señalar, que en ciencias de la salud aparecen las *interacciones* entre diferentes campos y profesionales que no aparecen en ningún área más. Esto nos indica que en esta área se les presentan las competencias profesionales están muy relacionadas con otros perfiles profesionales.

En cuanto a los factores que justifican la falta de innovación en las aulas, que en el caso de los alumnos españoles es alta, podemos observar como la *incomprensión de la innovación* está presente en todas las áreas y con porcentajes relevantes. En ingeniería con un 50%, en ciencias experimentales 42'85%, ciencias de la salud 40%, ciencias sociales 25% y artes y humanidades 18'18%. Por lo tanto, entendemos que la percepción de los alumnos gira en torno a la falta de formación y capacitación de los docentes en torno a la innovación y esto es común a todo el sistema universitario. De la misma forma, también es común la sensación de que la enseñanza universitaria se desarrolla en un contexto de dificultad, es decir, que la universidad y el sistema educativo en general no es un ambiente que propicie que los docentes sean innovadores. En las áreas en las que más resalta esta sensación es en ingeniería 50% y en ciencias sociales 33%.

Por último, destacar que existe una vinculación relevante, para los alumnos españoles, entre la falta de innovación y la *edad avanzada* del profesorado. Los únicos que no destacan esta característica son los alumnos de ingeniería, sin embargo en artes y humanidades 45% y en ciencias de la salud 40% podemos observar que tiene una importancia significativa.

En resumen:

Para concluir con este análisis comparativo del estudiantado, vamos a sintetizar el noveno bloque de preguntas. Este lleva por tema central la innovación y se refiere a esa importante cuestión en el quehacer docente, así como a los motivos que fundamentan su existencia o su carencia en el aula universitaria.

Las diferencias entre los dos países son grandes, puesto que los alumnos brasileños consideran que hay una existencia total de innovación en un 60%, y en España no supera el 16%. Muchos son los alumnos que deciden mencionar una existencia parcial de innovación, en el contexto español un 24% y en Brasil un 16%. Realizando un cómputo global de existencia parcial o total, nos encontramos con que los estudiantes brasileños confirman la misma con un porcentaje de un 76%, frente al 40% de España. Nos damos cuenta que en el contexto brasileño la innovación está muy presente en sus aulas, y en el caso español no llega al aprobado (40%). Lo que nos lleva a plantearnos cuál es la formación continua de los docentes en este ámbito.

En este bloque, también han hablado sobre los tipos de innovación que se experimentan en el aula. En España han mencionado ocho categorías, y en Brasil quince, casi el doble. Lo cual tiene coherencia con los porcentajes dados por ambos países. De las primeras ocho menciones españolas, solo cuatro se encuentran entre los primeros puestos de Brasil (proyectos innovadores, herramientas, actualizaciones de material e interacciones entre los diferentes miembros del escenario universitario). Las cuatro restantes obtienen puntuaciones residuales si las comparamos con España. Un ejemplo de ello es la resolución de conflictos que en España aparece en tercer lugar, y en Brasil en décimo lugar. Con esto observamos que los dos contextos son bastante diferenciados. También podemos ver que siete conceptos brasileños no han sido mencionados por los estudiantes españoles, y son los siguientes: interconexiones curriculares, cambios sociales, ejercicios prácticos, investigación como innovación, la evaluación y ejercicios de autodidactismo.

Debemos tener en cuenta que muchas de las categorías no tienen por qué ser una innovación. Puede que para los estudiantes sea innovador pero ello no conlleva que sea asumido dentro del marco didáctico como una innovación por sí misma.

También existe un porcentaje que menciona la ausencia de elementos innovadores, un 24% brasileño, y un 60% español. De este aspecto nos interesará saber cuáles son los motivos que justifican la falta de innovación en sus aulas. A diferencia del tipo de innovación, los contextos españoles y brasileños tienen resultados bastante homogéneos de por qué sus docentes no innovan. La falta de interés, la carga laboral, la incomprensión por la innovación

y una evaluación carente de innovación aparecen en las dos muestras de la investigación. Sin embargo, en España aparecen dos menciones diferentes (ambiente que no promueve la interacción y edad avanzada de los profesores), y en Brasil tres (desprestigio de la docencia y de los discentes, falta de herramientas y metodología carente de innovación).

Observando las diferentes áreas brasileñas, constatamos que, en ingeniería y arquitectura y artes y humanidades, el tema innovación en el aula debe de ser trabajado con ahinco, ya que un 80% y un 40% de los alumnos respectivamente, dicen no haber encontrado elementos innovadores en sus aulas. Destaca el motivo que justifica la falta de innovación en ingeniería y arquitectura, ya que es la falta de interés. En el análisis de las áreas en la muestra española, nos encontramos con que la ausencia de elementos innovadores es el porcentaje mayoritario en todas las áreas, con mayor porcentaje en ciencias experimentales (un 90% de sus alumnos dicen no ver innovación en sus aulas). El motivo con el que justifican esa falta de innovación es que los profesores no comprenden qué es la innovación y en qué les beneficia. La última cuestión que queremos destacar en el campo español es que pocos son los alumnos que mencionan una existencia total de innovación en sus aulas, por lo tanto, merecen una mención especial ingeniería y arquitectura, con un 50% y en ciencias de la salud con un 30%, ya que los resultados obtenidos, dentro de dicho contexto, son adecuados. No deja de ser curioso, que a nivel de innovación, la misma área (ingeniería y arquitectura) sea la más valorada en España y la menos valorada en Brasil. Realizando un estudio en profundidad sobre las características que justifican esta percepción, se podría llegar a generar un cambio sustancial y enriquecedor.

H. RESPUESTA DEL PROFESORADO:



Comenzamos en este momento el análisis de las aportaciones de los docentes españoles. Analizamos en primer lugar sus respuestas; posteriormente, se analizan las proporcionadas por los docentes brasileños para concluir, finalmente, con una comparación entre las percepciones de unos y otros con respecto a las cuestiones que se les plantean.

Como ya se ha explicado al describir la muestra, el grupo de docentes españoles pertenecen a la Universidad de Santiago de Compostela. Se ha entrevistado a 50 profesores pertenecientes a las 5 grandes áreas científicas (10 por cada una de ellas). La selección ha sido hecha al azar, aunque siempre condicionada por la aceptación de los propios docentes a participar en la investigación.

La entrevista realizada a los docentes (véase el anexo X) consta de 27 preguntas (que, a veces, durante la entrevista se amplían para pedir concreciones o alguna clarificación a la respuesta ofrecida por el docente) organizadas en 9 bloques. Como veremos a continuación, los bloques recogen las temáticas esenciales sobre las que deseamos obtener la percepción de nuestros entrevistados: (1) percepción de los estudiantes; (2) percepción de sí mismos cuando eran estudiantes, (3) percepción de la universidad; (4) percepción de sí mismos como docentes, (5) retos cognitivos que plantean a sus estudiantes; (6) valoración de los estudiantes; (7) orientación profesional de sus estudiantes; (8) relaciones entre profesores y estudiantes; (9) innovación.

En los apartados siguientes iremos analizado las respuestas que los docentes españoles han dado a nuestras preguntas. Iremos pregunta a pregunta, indicando, en primer lugar, el sentido que tenía para nosotros la pregunta y la razón por la que fue incluida en la entrevista para continuar con el análisis de las respuestas obtenidas y algunos comentarios.

P.1 : Percepción de los estudiantes

El primero de los bloques se refiere a la percepción que los docentes entrevistados han elaborado sobre sus propios estudiantes. Siendo éste el núcleo central de esta investigación, nos interesaba partir de esa visión global que los profesores tienen sobre sus estudiantes y que, hipotéticamente, va a condicionar la forma de ejercer su docencia.

Este primer bloque contiene dos preguntas:

Pregunta 1.1.- ¿En la actualidad cómo describiría a sus estudiantes?; ¿diría que son diferentes a los estudiantes de cuando usted estudiaba?

Sentido de la pregunta:

Esta primera pregunta es una aproximación simple y genérica a la visión que cada docente tiene de sus estudiantes. Como quiera que la valoración en abstracto no nos permitiría interpretar adecuadamente lo que los docentes pudieran decirnos, incorporamos una segunda cuestión para que comenten sus apreciaciones en relación a cómo eran los estudiantes del tiempo en que el propio docente era estudiante (este referente de comparación se volverá a repetir en el segundo bloque, pidiendo a los docentes entrevistados que se valoren ellos mismos cuando eran estudiantes). En general, las opiniones positivas o negativas de los docentes sobre los estudiantes suelen nacer de esta comparación histórica: comparan los estudiantes de ahora en relación a los estudiantes de un tiempo pasado (el suyo).

Resultados generales:

Tabla 2.40

Percepción de los profesores sobre los estudiantes.

Muestra de los docentes de España		
Igual	Diferentes	Distintos
32%	34%	14%
Muestra de los docentes de Brasil		
Igual	Diferentes	Distintos
27%	68%	5%

Nota: La fuente de esta tabla es de elaboración propia (2017).

RESPUESTAS DEL PROFESORADO ESPAÑOL:

Resultados generales España:

Tabla 2.41

Percepción de las características de los estudiantes españoles actuales.

Muestra de los docentes de España			
Respuesta	Características genéricas	Características específicas	%
Sí, podría seleccionar sus características: 100%	1º Características positivas	1º Motivación alta	15'10%
		1º Conocimiento adecuado	
		2º Con ganas de aprender	12'7%
		3º Compromiso	7'4%
		4º Participación	6'88%
		4º Diverso	
		5º Inteligencia	5'82%
		6º Buen uso de la tecnología de la información y la comunicación	5'29%
		6º Madurez	
		7º Disfrutan del entorno universitario	4'76%
		8º Vocación	4'23%
		9º Complementar la formación	3'7%
		9º Interrelación del conocimiento	
		9º Atentos	
		10º Buena convivencia	2'65%
		10º Autónomos	

El componente interactivo en la docencia universitaria

		10º Sentido crítico	
		11º Apertura 11º Retroalimentación con el docente 11º Inquietud	2'12%
		12º Fordismo	1'05%
		13º Ideales políticos	0'53%
	2º Características negativas	1º Inmadurez	23'39%
		2º Falta de dedicación a los estudios.	10'84%
		3º Falta de participación	10'17%
		4º Inmediatez	9'83%
		5º Falta de interés	8'81%
		6º Errores con la selección de la información.	6'44%
		7º Falta de vocación	4'75%
		8º Falta de sentido crítico 8º Falta de seguridad en sí mismos	4'07%
		9º Trayectoria vital desvinculada del sacrificio	3'73%
		10º Poco accesibles	3'39%
		11º Falta de atención 11º Valores sociales inadecuados	2'71%
		12º Fala de experiencia vital	2'03%
		13º Limitaciones en el aprendizaje	0'68%

Nota: La fuente de esta tabla es de elaboración propia (2017).

Valoración cualitativa:

Características positivas señaladas por los docentes españoles:

En esta primera pregunta, obtenemos dos tipos de respuestas. La primera de ella hace referencia a si consideran que en su momento ellos fueron estudiantes iguales a los actuales, si fueron diferentes o si fueron distintos. Parece curiosa la diferencia generada por los entrevistados entre diferente y distinto. Con distinto parece querer indicarse que los estudiantes de ahora no son lo mismo que los de antes, que pertenecen a una realidad social, política, cultural, etc. distinta y por lo tanto, no se pueden comparar. Cuando mencionan diferente, lo hacen con la clara intención de mostrar que sus alumnos y ellos, tienen cosas en común aunque se comportan de diferente manera.

La mayoría de los docentes, un 68%, consideran que sus estudiantes actuales son diferentes a cómo eran ellos. Un 27% que son iguales y un 5% utilizan el matiz más radical de pensarlos como distintos.

La segunda respuesta, está relacionada con la forma que tienen de describir a sus estudiantes. Todos los docentes respondieron a esta cuestión aunque lo hicieron en términos muy heterogéneos. Obviamente describieron características tanto positivas como negativas. La tabla anterior recoge dichas descripciones.

La característica positiva que ha salido mencionada con más fuerza es la del *interés/voluntad* con un resultado del 13'76%. Los docentes entrevistados consideran que sus estudiantes son personas que sacan provecho y utilidad al escenario universitario. Cuando hablan de interés se refieren a cuestiones como:

“Que trabajan día a día con mucho interés”; “En general tienen interés”; “Los veo muy interesados en el temario.”... (todas las aportaciones recogidas pueden encontrarse en el mapa del Anexo).

La segunda característica positiva que más ven en sus estudiantes, son sus *ganas de aprender*, con un 12'7%. Y esta resulta ser una característica muy interesante para la autorregulación de su aprendizaje. Boeckaerts (2006) considera que las ganas de aprender es uno de los cuatro componentes que condicionan el aprendizaje. Por ganas de aprender se refieren a cuestiones de este estilo:

“Normalmente, la gente que se apuntaba a gallego lo hacía con bastantes ganas y con bastante entrega”; “son peleones y quien no logra los objetivos al inicio lo hacen al final, pelean por aprender”; “todo querían saber”...

El tercer aspecto destacado es el *compromiso y la entrega* con un 7'4%. Podemos observar aportaciones como:

“Mis alumnos son bastante cumplidores con lo que se les solicita”; “comprometidas en general”, “veo personas preocupadas y entregadas”

En cuarto lugar, los docentes destacan que sus alumnos son *participativos y diversos* con un 6'88%. Lo que se contradice con la idea de que no participan,

característica que aparece con frecuencia en otras preguntas de la entrevista a estos mismos profesores. Esta contradicción hace surgir algunas dudas sobre el tema de la percepción del nivel de implicación de los estudiantes. Y nos podríamos hacer algunas preguntas: ¿será que los docentes consideran que los alumnos son participativos al inicio pero que esa participación se pierde a medida que avanzan en la carrera universitaria?; ¿será que esta primera visión positiva de los estudiantes resulta prematura y poco acertada?.

En quinto lugar nos encontramos con el adjetivo “inteligentes” con un 5’82%. En sexto lugar, consideran que son alumnos que saben utilizar las tecnologías de la información y la comunicación, y poseen madurez, con un 5’29% en cada una de esas cualidades. Se observan comentarios como los siguientes:

“Ahora, la mayor parte de los alumnos no toma notas porque les das el material y el material está disponible en la página de la asignatura. Usan mucho el ordenador”; “Eso varió mucho, ellos saben cómo acercarse a diferente documentación”; “Lo que más noto es que los estudiantes están muy vinculados a la nueva tecnología, a las redes sociales, y a la búsqueda de información en esos medios. Ellos lo hacen muy bien”

En séptimo lugar, destacaron la característica de *disfrutar del entorno universitario* con un 4’76%. Algunas de las aportaciones son las siguientes:

“Ellos disfrutan de este mundo. Los animo a que hagan viajes, vayan al cine. Yo hice viajes muy exóticos: Etiopía, Birmania”; “Al mediodía van a la rúa del Franco a tomar algún vino o unas cañas o cerca de las facultades”; “Yo siempre les digo que aprovechen para hacer un buen curso y que aprovechen para aprender de otras culturas”,...

En octavo lugar, destacaron la *vocación* que poseen con un 4’23’%. Las aportaciones destacadas son las siguientes:

“Los de (filología) clásica son siempre gente con vocación”; “Antes era muy vocacional pero hoy en día también, la física lo requiere. Los alumnos saben lo que quieren cuando se matriculan”; “Ten en cuenta que veterinaria es una de las que tiene numerus clausus, tienen ganas de acabar, para poder ejercer”.

En noveno puesto, destacaron la característica de *complementar la formación, interrelación del conocimiento y ser atentos* cada una con un 3’7%. Comentarios vinculados con la mejora de la formación, son los siguientes:

“Creo que hay muchas cosas similares a cuando estudié, les veo con mucho interés por ampliar las tareas de la asignatura, ir a cursos, etc”; “Completan su formación adicionalmente a lo que damos en la materia”; “Y seguramente tengo muchos defectos también, pero eso lo sabrán ellos. A veces soy muy genérica, pero ellos hablan con la otra clase y complementan lo que yo les enseño”.

En décimo lugar, destacan su buena *convivencia*, que son *autónomos* y que poseen un *buen sentido crítico* con un 2'65% respectivamente. Algunas citas destacables:

“Buenos compañeros además, unos chicos fantásticos”; “Se ayudan mucho unos a otros”; “Quizás son más autónomos que antes, tanto en el sentido del trabajo, como en el sentido de la vida”; “Ellos tienen capacidad de estudiar por su cuenta” “Son más abiertos y se atreven más a decir lo que piensan; yo creo que eso es positivo”; “Yo sí que creo que ahora puede haber un mayor sentido crítico”.

Llaman la atención, cuestiones que quedan en undécimo lugar como la *apertura*, la buena *interacción* con el docente y la *inquietud* y la *curiosidad*, con un 2'12% respectivamente. Citas literales vinculadas con este aspecto:

“Es una herramienta que ayuda a que existan más variables vinculadas al contacto, y la verdad, es que estos alumnos en cuanto llegan, hablan mucho conmigo”; “Estos alumnos de hoy en día tienen más proximidad, y se relacionan desde el primer minuto con nosotros”.

Las dos últimas características que cabe mencionar, aunque ya con una presencia mínima, son la especialización o fordismo con un 1'05% y poseer ideales políticos con un 0'53%. Comentarios literales:

“Estilo cadena fordiana: vienen con conocimientos muy específicos y eso me vienen bien para mi materia”; “Ahora son chicos que vienen muy especializados”; “(el estudiante de ahora es) más demócrata, tolerante, plural”.

Características negativas:

La característica que más evidencian los docentes, es la falta de *madurez* y *dependencia* de sus estudiantes, con un 23'29%. Pero tenemos que tener en cuenta que muchas veces los docentes confunden la necesidad de orientación académica con un grado de dependencia, pero “*las dificultades de los alumnos no suelen originarse en su inmadurez sino en la falta de familiaridad con las subculturas académicas con las que se encuentran (...). Y su reacción -pedir lineamientos- es la que cualquier adulto tendría cuando se enfrenta una situación nueva*” (Chanock, 2001, p. 2) . Es más, según esta misma autora, la madurez de los alumnos puede ser entendida como una acomodación al sistema “*Madurar e individualizarse es, al mismo tiempo, socializarse. Lo que es representado habitualmente como independencia es adaptación a un rol*

académico convencional" (2001, p. 2). Algunas de las aportaciones otorgadas a este apartado son las siguientes:

"Los veo mucho más infantiles de lo que los veía antes"; "Desde mi punto de vista, hace mucha falta llevarlos de la mano"; "La verdad es que no es que sean peores pero es que hemos tenido que ser más guías de ellos y por ende pierden muchísima autonomía"; "Lo que sí percibo es quizás una cierta infantilización de los estudiantes que van llegando más nuevos"...(todas las aportaciones recogidas pueden encontrarse en el tomo de las redes de investigación).

En segundo lugar, aparece la falta de dedicación a los estudios con un 10'84%.

Algunas de las aportaciones son las siguientes:

"Son acomodaticios"; "Yo creo que les faltó mucho a los estudiante y me lo dijeron al final de la asignatura. No le dedicaron el tiempo, ni las ganas necesarias"; "Ahora piensan más en las salidas y menos en aprender y disfrutar aprendiendo, lo que hace que la dedicación sea menor".

Frente a esta consideración negativa, bastante frecuente en el profesorado, Estienne y Carlino (2004) escribieron que: *"Pareciera que ésta es la primera impresión que dan los estudiantes si evaluamos lo que comprenden. Pero, ¿qué sucede? Los profesores solemos esperar implícitamente lo que deberían poder realizar los alumnos en el nivel universitario, y con frecuencia coincidimos en que no logran hacerlo. Sin embargo, ¿no lo hacen porque realmente no leen?, ¿no hacen nada con los materiales de lectura?, o ¿leen pero no comprenden del modo en que pretendemos que lo hagan?...Los alumnos sí leen, pero leen como pueden o como saben hacerlo. Y esto suele ser distinto a cómo los docentes esperamos que lean. Es decir, los docentes esperamos que los alumnos lean de determinada manera pero no enseñamos a hacerlo y entonces nos quejamos pensando que simplemente no leen"* (página 3).

El tercer aspecto que observan los docentes en los primeros días de clase es que sus alumnos *no participan*, con un 10'17%. Merece la pena, observar citas de los docentes vinculadas a la falta de participación:

"Hay una diferencia en lo activos que están en clase, no participan como antes"; "Muchas veces pregunto una opinión, pero no quieren dar una opinión y eso lo veo triste. Creo que se debe al sistema escolar, pero no lo sé, porque tampoco fui a la escuela aquí, así que no lo sé"; "En el contacto que tengo con ellos en primero, no hablan"; "Meto incoherencias en el discurso hechas a propósito, para ver si se dan cuenta, para que formulen preguntas. digan cosas... porque normalmente no lo hacen".

No es una cuestión sencilla hacerse una idea apropiada del nivel de participación de los estudiantes. Muchos son los estudios descriptivos y empíricos que demuestran la importancia de este aspecto en el aprendizaje (Allwright, 1984; Frederick, 1986; Carbone, 1998; Cooper & Simmonds, 1999; Morell, 2000; 2004a; 2005b; 2007a). Vincular la participación a las características psicológicas de los estudiantes parece una percepción demasiado restrictiva y cómoda para los docentes. Tendríamos que analizar qué tipo de clase ofrecen a sus estudiantes, para ver si existe una vinculación entre metodología y participación. Teresa Morell (2009) en su libro *“¿Cómo podemos fomentar la participación en nuestras clases universitarias?”*, cita a Northcott en torno a esta correlación

“Como bien conocerá el lector, por su experiencia como alumno o como profesor, existen clases en que el profesor tiene el control absoluto de la palabra. Son las clases no participativas, es decir, las denominadas leídas, memorizadas, habladas con tiza o retóricas, donde no hay contribuciones al discurso de parte del alumnado. Estas sesiones son las que se asemejan a las conferencias plenarias de los congresos donde, aparte de algunas alusiones hacia el auditorio, el conferenciante se concentra en el contenido de una información que quiere transmitir. Por el contrario, la clase participativa o la denominada clase magistral interactiva es una lección para un grupo grande de alumnos (más de 20) controlado y dirigido principalmente por un profesor, y que incluye, además del caudal de información del profesor, cierto grado y variedad de participación de los estudiantes” (Northcott, 2001)

El cuarto, quinto y sexto lugar lo ocupan cuestiones vinculadas con la *inmediatez*, la *falta de interés*, y los *errores* en la selección de información (9´83%, 8´81% y 6´44% respectivamente de respuestas). La *inmediatez* se refiere, por ejemplo, a la forma en que los estudiantes se plantean el aprendizaje:

“Quieren todo para ahora”; “Quieren saber las cosas y quieren entenderlas desde un principio”; “Hubo una persona que inmediatamente cuando mandé las notas me dijo “quiero ver el examen”. Y le dije que claro, que nos veíamos al día siguiente a la hora que quisiera. Y después no vino. O sea, que seguro que reculó cuando vio la nota en el móvil, porque habló demasiado rápido”.

Aspectos destacados de la falta de interés, algunas respuestas fueron:

“Pero veo que ni ellos tienen interés –no me extraña- ni yo tampoco. Entonces tengo que mejorar o cambiar”; “Tienen menos ganas de hacer que los avances sean efectivos, no les interesa”; “Hay muchos otros que no tienen esas cualidades y quizás por eso no les interese tanto la asignatura”.

También podemos mencionar algunos comentarios que versan sobre los errores en la selección de la información:

“Es demasiado fácil conseguir algunas cosas y, por tanto, a veces no hay mucho esfuerzo en hacer las cosas, porque es demasiado fácil conseguirlas casi hechas, pero sin contrastarlas y por lo tanto, no están bien”; “Acabaremos por cerrar todas las bibliotecas de la universidad porque ya casi nunca se consulta in situ, sólo van a google, y cogen lo primero que ven”.

En séptimo lugar, los docentes consideran que sus estudiantes tienen *carencias vocacionales* con 4´75%. Aspectos a destacar:

“Hay un componente vocacional en cada carrera universitaria y no en todos los que están aquí ves claro ese componente vocacional. La mayoría no eligieron conscientemente entrar aquí”; “Hacen algo que no quieren y hacen física, matemáticas y...”

En octavo lugar nos encontramos, con *falta de sentido crítico* y *falta de seguridad en sí mismos* con un 4´07%. Observemos las siguientes citas literales:

“Les faltan cosas, yo me refiero más a ser críticos con lo que se encuentran”; “Si ellos como dicen hacen las horas que tienen de trabajo en casa y suspenden pues tendrán que reconocer que no tenía una buena base. Y eso no lo hacen, no son críticos, ni siquiera con su propio trabajo”.

Tenemos que tener en cuenta que hay muchos autores que reseñan que hoy en día, el sentido crítico tiene poca presencia en el sistema educativo: “La enseñanza homogeneizada no requiere que el estudiante hable y exprese un pensamiento propio” (Kaplún, 1998).

En el ámbito de la falta de seguridad en sí mismos, los docentes cuestionan aspectos que están muy relacionados con la falta de madurez y dependencia. Las aportaciones son las siguientes:

El componente interactivo en la docencia universitaria

“No sacan las notas que podrían, también lo achaco a que están inseguros en lo que saben”; “Pero por último, no quieren destacar, son inseguros y tienen vergüenza de destacar entre sus compañeros. O que interpreten sus ganas de participar como “¡ay! mira, que le está haciendo la pelota al profesor o algo así”.

En noveno y décimo lugar, observamos la *trayectoria vital desvinculada del sacrificio* y, que los alumnos son poco accesibles. En esta misma línea, se repite la idea de que los alumnos viven en una sociedad acomodada y que no tuvieron que realizar un gran sacrificio personal a lo largo de toda su vida, en contraposición con la vida azarosa que, supuestamente, han vivido los docentes universitarios. Citas literales:

“Hay pocos capaces de darle una vuelta desde su experiencia personal”; “Mis alumnos están muy acomodados a esta sociedad y por lo tanto, tampoco existe un conocimiento de lo que cuestan las cosas”; “Es una generación que lo quiere todo hecho”, “En general, al estar muy preocupados por sí mismos, no son accesibles para mí”; “Tengo 6 grupos de 20 alumnos cada uno, y no hay interacción con ellos y cualquier rasgo pedagógico de tutorización se hace muy difícil por esta falta de interacción”.

Por último, observamos la *falta de atención* y los *valores sociales inadecuados*, con un 271% respectivamente. Cada vez se da más valor, a la responsabilidad social universitaria y a los valores necesarios para la creación de una sociedad justa. Como han señalado Marti y Marti (2011, p. 46): *“un estudiante socialmente responsable es un individuo capaz de comprometerse, escuchar y ponerse en el lugar del otro, es un ciudadano empático que se preocupa no solo por su bienestar sino por el bienestar de todos los que lo rodean”.* Ejemplo de portaciones vinculadas con los valores sociales inadecuados son las siguientes:

“O lo hacen por mal, no se dan cuentan. Yo les digo muchas veces <mirad, es que vosotros tenéis que escuchar al que tenéis al lado y quiere hablar, no se puede avasallar así>. Pero no es mala intención, es más bien apasionamiento”; “Pero les falta un poquito de recursos para relacionarse en el trato personal. A veces son muy individualistas”.

RESPUESTAS DEL PROFESORADO BRASILEÑO

Los docentes brasileños, una muestra idéntica a la española (50 profesores/as de todas las áreas científicas, diez por cada una de ellas seleccionados al azar, aunque contando en primer lugar con su aceptación para participar).

Resultados generales Brasil:

Tabla 2.42 <i>Percepción de las características de los estudiantes brasileños actuales.</i>			
Muestra de los docentes de Brasil			
Respuesta Sí, podría seleccionar sus características: 100%	Características genéricas	Características específicas	Dato porcent ual
	1º Características positivas	1º Usan tecnologías de la información y de la comunicación	15%
		2º Interés y voluntad	13'12%
		3º Con ganas de aprender	9'37%
		4º Compromiso	5'62%
		4º Madurez y responsabilidad	
		4º Diversos	
		5º Complementos de formación y trabajo durante la titulación	4'37%
		6º Atentos	3'75%
		6º Inteligentes	
		6º Interacción del conocimiento generada	
		6º Disfrutan del entorno universitario	
		7º Participan resuelven dudas	3'12%
		7º Inquietud y dinamismo	
		7º Retroalimentación con el docente	
		8º Apertura	2'5%
		8º Fordistas	
		8º Salida laboral	
		9º Buena convivencia	1'87%
		9º Vocación	
		9º Sentido crítico	
		9º Ideales políticos	
	2º Características negativas	10º Permeabilidad	1'25%
		11º Autónomos	0'62%
		1º Inmadurez y dependencia	16,46%
		2º Falta de dedicación a los estudios	11,53%
		3º Inmediatismo	10,25%
		4º Falta de interés	7,69%

El componente interactivo en la docencia universitaria

		5º Falta de participación	6,83%
		6º Limitaciones de aprendizaje	6,41%
		6º Competencias básicas inadecuadas	6,41%
		7º Falta de vocación	5,55%
		7º Poco estudiosos	5,55%
		7º Inmediatismo	5,55%
		8º Falta de memorización , lectura, argumentación...	4,27%
		9º Falta de sentido crítico	3,41%
		9º Valores sociales inadecuados	
		10º Errores en la selección de la información	2,99%
		11º Trayectoria vital desvinculada de con el sacrificio	2,13%
		12º Falta de inteligencia	1,70%
		12º Falta de seguridad en si mismos	1,70%
		13º Falta de experiencia vital	1,28%

Nota: La fuente de esta tabla es de elaboración propia (2017).

Valoración cualitativa:

Características positivas:

En esta pregunta los docentes realizan una descripción de sus estudiantes y valoran específicamente las diferencias y similitudes con respecto a lo fueron los estudiantes de su época. Mayoritariamente, un 65% de los docentes consideran que los alumnos son diferentes en los aspectos sustanciales. En segundo lugar, los consideran iguales a los alumnos de su época en muchos aspectos, con un resultado porcentual del 27%. Por último, con un 5% los docentes los definen como distintos (realizando una divergencia cualitativa con respecto al término “diferente”), asociando esta característica al contexto de los propios alumnos. De esta forma encontramos valoraciones del tipo:

Un 100% de la muestra es capaz de seleccionar y nombrar las características más relevantes de sus alumnos.

En primer lugar, con un 15%, los docentes enfatizan la capacidad de sus estudiantes para *usar tecnologías de la información y la comunicación*, y consideran que es la característica diferenciadora predominante. En las diferentes entrevistas podemos encontrar aportaciones del tipo:

“Utilizan móviles, tablets,... cuestiones tecnológicas que antes no existían, y las utilizan bien”; “Lo que yo esperaba de los alumnos de hoy, con la oferta que tienen y las herramientas que tienen, pensaba que usarían eso para saber más, y la verdad es que mis expectativas o ilusiones se cumplieron. Trabajan muy bien con la tecnología y consiguen fácil la información”; “ahora tienen información, medios digitales que hacen que la carrera sea más bonita. También tienen la capacidad de usarla”; “Yo considero que ellos tienen ahora nuevas herramientas que les ayudan a buscar información, pero es importante que lo manejen bien”.

En segundo lugar, hablan del *interés y voluntad* que presentan los diferentes alumnos. Estas características interpersonales destacan en el discurso de los docentes en un 13'12%. De este modo, podemos observar testimonios como:

“que tienen que llegar muy tarde para coger el autobús, que se esfuerzan mucho por estar aquí”; “venía con un gran interés”; “Pero, en general, en mis clases participan; el desempeño es mayor”; “Entonces ellos llegan a la Universidad asombrados y todo lo que hablamos para él es maravilloso. El texto que uno les pasa, ellos lo leen”; “Mis clases son homogéneas, cada uno tiene el objetivo, pero todos quieren aprender”; “si a él le gusta más la literatura, él va a leer más literatura; si a él le gusta más la lingüística, seguramente aprenderá y leerá más de lingüística; por eso, finalmente el aprendizaje va a depender del interés del alumno”.

La predisposición y *ganas de aprender* es la tercera característica que los docentes ponen en valor para definir a sus alumnos. Un 9'37% de los profesionales hablan de:

“La diferencia que noto es el compromiso, la voluntad de aprender”; “Siempre hay algunos, los buenos, que son intuitivos, que quieren aprender”; “Entonces, en ese sentido, hay una parte que tiene una preocupación, a pesar de trabajar, muestran una preocupación mayor desde el punto de vista del desafío intelectual”; “Son estudiantes muy curiosos”; “La UFPE, en el curso de mecánica, en los últimos años, ha tenido suerte de tener buenos alumnos, en promedio”; “son buenos alumnos que les gusta estudiar y les gusta aprender cosas nuevas”.

En continuidad con las características mencionadas anteriormente, los docentes en un 5'62% expresan que la *madurez y responsabilidad* con la que los alumnos afrontan sus estudios, junto con su compromiso académico, son características reseñables. También en paralelo mencionan como valor positivo la diversidad. Estas tres cuestiones podemos inducir las de los diferentes relatos:

“Son alumnos responsables”; “Hay otros que son muy cumplidores y serios con las tareas”; “Tienden a una profundización en valores humanísticos”; “Creo que ellos hicieron una elección de vida y que tienen que tener la maduración suficiente como para aprovecharla”; “Tienen una relación de respeto en la que me consideran como un maestro”.

Uno de los elementos que aparecen en quinto lugar con un 4'37% está relacionado con el entorno inmediato de los estudiantes. Los docentes valoran positivamente la *iniciativa propia* de los estudiantes de compaginar formación complementaria a la universitaria, así como otro tipo de trabajos. Lo podemos observar en:

“Yo básicamente doy clase en turno de noche. Prefiero ese turno para trabajar. En ese turno, ellas son trabajadoras”; “ellos son trabajadores”; “hacen cosas extras”; “Además, participan en actividades extraescolares que tu programas”; “ellos son trabajadores y competentes”.

A continuación, aparecen aspectos como la *atención*, la *inteligencia* o la *integración del conocimiento* generado en el aula como valores a destacar en los alumnos. A su vez, destacan que los alumnos *disfrutan del entorno* universitario, lo sienten como un espacio cómodo o de disfrute. Estos aspectos aparecen en un 3'75% en las descripciones de los profesionales tales como:

“Trabajan con un entorno tranquilo”; “Ellos vienen a clase, disfrutan más del entorno universitario, toman apuntes y reflexionan”; “Ellos valoran el curso, al mismo tiempo que el trabajo, porque el estudio es opcional para ellos”; “Me alegra. Y en la relación personal, lo que yo percibo es un cambio que nos hace muy bien en líneas generales. Yo siento en este curso un bienestar existencial”.

En séptimo lugar, con un 3'12%, aparecen elementos relacionales tales como la *participación y resolución de dudas*, la *inquietud y dinamismo* o la propia *retroalimentación con el docente*. Los docentes lo expresan en comentarios como:

El componente interactivo en la docencia universitaria

“La curiosidad de la juventud”; “Los alumnos vienen igual de preparados que venían a antes”; “Tienen grandes inquietudes y motivaciones”; “Mis estudiantes hoy son muy dinámicos”.

En octavo lugar, los aspectos que resaltan en los alumnos están relacionados con las *salidas laborales*, el *fordismo* con el que dirigen sus estudios o la *apertura a nuevos retos*. Estos aparecen en un 2'5%. Destacan cualidades como:

“Los alumnos se acostumbraron a aprender de una determinada forma”; “Trabajan más específicamente”; “Se dedica cada uno a una pequeña tarea, pero no creo que sean capaces de entender el sentido global. Sin embargo, esa capacidad de especialización les vendrá muy bien para su futuro laboral”.

En menor medida, con un 1'87%, resalta la *buena convivencia* entre los alumnos, la *vocación* hacia su futura profesión y ámbito laboral, así como su *sentido crítico e ideales políticos*. La capacidad de *permeabilidad* de los estudiantes es nombrada por los docentes en un 1'25%. Estos consideran que los alumnos tiene predisposición para aprender del entorno universitario. Por último lugar destacan la *autonomía* de los estudiantes. Un 0'62% hablan de esta cualidad en términos como:

“Están bien envueltos en las dinámicas de grupo”; “Conviven mucho mejor que nosotros”; “diría que se dejan moldear”; “siempre los sentí muy próximos con mucho apoyo. Son muy permeables, le dan validez a mis palabras”; “tienen un buen ambiente con los demás cuando hacen trabajos”

Características negativas:

De igual forma que mencionan las opiniones positivas, los docentes también describen y nombran las características negativas de sus alumnos. En primer lugar, un 16'46% de los docentes brasileños consideran que la peor característica y la que esta presente con mayor frecuencia es la *inmadurez y dependencia* que estos muestran.

El componente interactivo en la docencia universitaria

“Son poco autónomos”; “Donde su familia mantenía más contacto con la universidad”; “Ellos no quieren recibir clases si no es de esta manera”; “Aquí no. Aquí a las familias les gusta estar con los hijos. Y eso crea una cierta dependencia, una cierta fragilidad, yo creo”; “Cuando la persona es un poco más vieja que cuando todavía tiene 18-19 años y todavía vive con los padres. Y aunque a día de hoy cambiara mucho. La gente de 30-35 años todavía vive con los padres. Eso en mi época no era muy común”; “Tenemos una relación muy próxima con la familia, que prefiere que los hijos se queden en casa, tal vez sea diferente de los europeos, que tienden a dejarlos más vivir su vida”; “La conducta de ellos, por ser muchos de interior, son muy pasivos”; “Sus conocimientos de mundo son más ingenuos, la inmensa mayoría de las veces (sobre todo los más jóvenes)”; “Para muchos aún hay una “bah, ya estoy aquí”, como si fuese el final. Y a partir de aquí será la universidad la que me lleve”.

Un 11'53% de los docentes observan una *falta de dedicación* hacia los estudios por parte de los estudiantes, lo que dificultaría su aprendizaje. En su discurso se repiten diferentes alusiones a estas cuestiones como:

“Eso fue una gran decepción para mí. Que tienen mucho a su disposición pero no le dan un uso, no preguntan no investigan”; “Observar a otros alumnos que tenían el perfil de conseguir más, de ser alumnos brillantes, pero en aquel momento por alguno de estos motivos no lo fueron”; “Creo que la sociedad es fluida y nadie tiene más tiempo para nada”; “Los chicos de ahora, no entienden porque hay que estudiar tan profundamente una disciplina”; “Ellos creen que el hecho de usted esté trabajando con textos en lengua portuguesa, parece que ya es suficiente para ellos”; “Usted pide lectura y te das cuenta de que dependen excesivamente del profesor”.

En tercer lugar los profesores destacan el *inmediatismo* de los estudiantes como valor negativo. Un 10'25% considera que los alumnos son ansiosos y esta característica influye negativamente. Son ejemplos de esta inmediatez casos como:

“Veo cierto inmediatismo”; “No consiguen entender la cuestión de qué es lo que la gente está haciendo hoy para el futuro”; “No consiguen trabajar en una cosa que no le vean una utilidad para el futuro”; “Entonces acaba siendo un curso que se tiene que hacer muy rápidamente. Eso ya no acontece en la post-graduación, porque en la post-graduación ellos están aquí porque lo deciden”; “Tienen la necesidad de hacer todo muy rápido y después tienen que volver atrás para otros conocimientos”; “Supongo que ahora existe un inmediatismo propio de su generación.”

El componente interactivo en la docencia universitaria

Un 7'69% observa que los alumnos mantienen una *falta de interés* hacia aspectos sustanciales, lo que interviene negativamente en su formación. Los docentes brasileños afirman que:

"De todos los alumnos igual destacables de 6 o siete de un curso de 20 o 40 que tienen interés, buscan bibliografía se la leen y muestran buena disposición"; "El alumno no se entusiasma con las clases, cosa que esto hoy en día es horrible"; "Menos interés por la disciplina"; "Eso fue una gran decepción para mí. Que tienen mucho a su disposición pero no le dan un uso, no preguntan no investigan": "Este gran interés, y yo diría, artístico puro, ya no existe No interés aplicado"; "Hay gente que quiere salir lo más rápido posible de la universidad"

La *falta de participación* es un aspecto que los docentes mencionan en un 6'83%, la poca predisposición de los alumnos a participar o a generar dinamismo es un aspecto entorpecedor que los docentes consideran negativo. Podemos comprobarlo en las diferentes situaciones que proponen los docentes:

"Siempre hay una presencia pequeña de alumnos bastante participativos y una presencia importante de alumnos que acompañan la clase, que leen pero no hablan, que son muy tímidos -o se intimidan conmigo"; "Para provocar su participación. Pero aún no conseguí hacer esto"; "No les gusta las metodologías"; "Y siento que los alumnos llegados al último período cuando llego al aula faltan el 50% de los alumnos"; "Algunas veces creo que hasta demasiado y por eso no se aventuran a hacer cosas"; "pero ellos necesitarían ser más osados y participativos"; "Mis estudiantes hoy son muy dinámicos pero poco ejecutivos. No les gusta hacer cosas metodológicas, pero les gusta la novedad, la ciencia"; "Denota un posicionamiento, un tipo de conocimiento...son más cerrados, no se abren tanto".

Las propias *carencias previas* que los alumnos traen en cuanto a competencias básicas y limitaciones del aprendizaje, son arrastradas a lo largo de la vida universitaria para un 6'41%. Lo notan en diferentes aspectos como:

"No sepan escribir con propiedad, no sepan hablar con propiedad"; "Observo mucha dificultad con las tecnologías"; "Ellos no son capaces de interrelacionar las materias"; "Conocimiento, ellos comprenden un texto, pero eso no es conocer"; "Ellos ven un texto que teóricamente antes era simple, de autores que hablan un lenguaje más complejo, y ellos tienen mucha dificultad de interpretar ese texto".

En séptimo lugar los docentes ponen el punto de mira en la *falta de vocación* que muestran los estudiantes y en el *poco empeño y esfuerzo* que realizan por estudiar. Nombran aspectos y situaciones diversas:

“Entonces el alumno yo creo que viene aquí un poco muerto – “Sí, he escogido esto, me gusta esto”. Pero no profundiza en nada e incluso -esto que veo más negativo- no diferencia en nada”; “Tienen dificultades en percibir a través del estudio la importancia”.

Relacionado con estos aspectos destacan las dificultades en distintas técnicas como la *memorización*, *lectura* o la *argumentación*. Las carencias en este tipo de circunstancias es valorado en un 4'27% negativamente por los docentes. En noveno lugar nombran la *falta de sentido crítico* y la presencia de *valores sociales inadecuados* en los alumnos con un 3'41%.

Los docentes consideran que el *tratamiento de la información* que los alumnos realizan es inadecuado en un 2'99%. Un 2'13% de los docentes observan en los estudiantes una *trayectoria vital desvinculada del sacrificio*. Estos afirman que los estudiantes no tiene las mismas circunstancias vitales y de sacrificio que en otras épocas. Esto podemos verlo en comentarios como:

“No quieren saber de nada”; “Y están aquellos que solamente se matricularon, no están interesados y no vienen al aula”; “Ellos llegan a la Universidad sin ser conscientes del sacrificio que hacen algunos para estar sentados a su lado, y por lo tanto, la implicación es diferente”; “Estos alumnos no se parecen nada a mí . Yo empecé a estudiar con cierta edad por las circunstancias personales, ya fui un poquito maduro al acceso a la universidad y posteriormente al acceso a la actividad docente. Los veo muy inmaduros y con serios problemas de compromiso”.

Aspectos personales como la falta de inteligencia o de seguridad en si mismos aparecen en menor medida para los docentes, concretamente en un 1'70%. Por último los docentes hacen referencia a la falta de experiencia vital que observan en los comportamientos y carácter de los alumnos.

Resultados por áreas científicas

Si los datos anteriores los desagregamos por áreas científicas, nos encontramos con los siguientes datos:

Tabla 2.43

Percepción de las características de los estudiantes actuales por áreas.

Muestra de los docentes de España			
Áreas	Igual	Diferente	Distinto
CC. Sociales y Jurídicas	40%	60%	-
Ciencias Salud	40%	40%	20%
Ciencias Experimentales	30%	70%	-
Ingeniería-Arquitectura	10%	80%	10%
Humanidades y Artes	50%	50%	-
Muestra de los docentes de Brasil			
Áreas	Igual	Diferente	Distinto
CC. Sociales y Jurídicas	20%	40%	40%
Ciencias Salud	20%	50%	30%
Ciencias Experimentales	20%	70%	10%
Ingeniería-Arquitectura	40%	60%	-
Humanidades y Artes	40%	50%	10%

Nota: La fuente de esta tabla es de elaboración propia (2017).

Por una parte, nos encontramos con que mientras la mitad de los docentes españoles del área de artes y humanidades consideran que son iguales a sus estudiantes, la otra mitad consideran que son diferentes. El resto de áreas, se acercan más a la idea de que los actuales estudiantes españoles son diferentes a los estudiantes del tiempo de sus profesores, con porcentajes variables. En el caso de ciencias sociales y jurídicas un 40% de los docentes creen que eran iguales y un 60% diferentes. En el área de ciencias de la salud, un 40% de los docentes se consideran iguales a sus estudiantes mientras un 40% los ve como diferentes y un 20% como distintos. En ciencias experimentales una gran mayoría se consideran diferentes a sus estudiantes y un 30% iguales. En ingeniería un 10% iguales, un 80% diferentes y un 10% distintos. No deja de ser llamativo, que sólo las áreas de ciencias de la salud y de ingeniería-arquitectura, seleccionen el concepto de distinto, para hacer más hincapié en que las diferencias no son solamente superficiales sino que afectan a toda la realidad que configura la identidad de los jóvenes estudiantes actuales. En lo que se refiere a los docentes brasileños, tan solo el 20% de los docentes de ciencias sociales y jurídicas considera que los alumnos son iguales al perfil de estudiantes existente en la época en la que ellos mismos eran estudiantes. Por otra parte un 80% de estos docentes considera que son diferentes o distintos. Por otra parte en ingeniería y arquitectura son los únicos que no mencionan diferencias contextuales por lo tanto mencionan un 60% de diferencias y un 40% de igualdad.

Resultados específicos España:

Tabla 2.44 Percepción de las características de los estudiantes actuales por áreas en España.				
Características Genéricas	Porcentajes de ciencias sociales:	Porcentajes de ingeniería:	Porcentajes de artes y humanidades:	Porcentaje de ciencias:
C. Positivas 1º Diversos 13'33% 1º Retroalimentación con el docente 13'33% 2º Buen uso de la tecnología de la información y la comunicación 10% 3º Con ganas de aprender 6'66% 3º Interés 6'66% 3º Apertura 6'66% 3º Compromiso 6'66% 3º Madurez 6'66% 3º Inquietud y dinamismo 6'66% 4º Buena convivencia 3'33% 4º Interrelacionar el conocimiento 3'33% 4º Realización de complementos de formación 3'33% 4º Participación en el aula 3'33%	1º Con ganas de aprender 18'6% 2º Participación en el aula 16,27% 3º Compromiso 11'62% 3º Interés 11'62% 4º Disfrutar en el aula 9'3% 4º Autonomía 3'33% 4º Posesión de ideales políticos 3'33% 5º Buena convivencia 4'65% 5º Inteligentes 4'65% 5º Buen uso de la tecnología de la información y 4'65% 5º comunicación 4'65% 5º Apertura 4'65% 5º Autonomía 4'65% 5º Madurez 4'65% 5º Fordismo 4'65% 6º Atentos 2,32% 6º Posesión de sentido crítico 2,32%	1º Con ganas de aprender 21'56% 2º Interés 19'6% 3º Buena convivencia 7'84% 3º Buen uso de la tecnología de la información y la comunicación 7'84% 4º Inteligencia 5'88% 4º Interrelación del conocimiento 5'88% 4º Búsqueda de complementos de formación 5'88% 5º Atentos 3'93% 5º Compromiso 3'93% 5º Diversos 3'93% 5º Inquietud y dinamismo 3'93% 6º Vocación 1'96% 6º Autónomos 1'96% 6º Disfrutan del entorno universitario 1'96% 6º Madurez 1'96% 6º Sentido crítico 1'96%	1º Interés 16'66% 2º Participación 9'52% 2º Compromiso 9'52% 3º Atentos 7'14% 3º Inteligentes 7'14% 3º Con ganas de aprender 7'14% 3º Vocación 7'14% 3º Disfrutar de la vida universitaria 7'14% 3º Madurez 7'14% 4º Interrelación del conocimiento 4'76% 4º Búsqueda de complementos de formación 4'76% 4º Sentido crítico 4'76% 5º Buena convivencia 2'39% 5º Autónomos 2'39% 5º Diversos 2'39%	1º Diversos 26'08% 2º Vocación 13'04% 3º Interés 8'69% 3º Buena convivencia 8'69% 3º Madurez 8'69% 4º Atentos 8'69% 4º Buen uso de la tecnología de la información y la comunicación 4'35% 4º Interrelación del conocimiento 4'35% 4º Búsqueda de complementos de formación 4'35% 4º Compromiso 4'35% 4º Participación 4'35% 4º Disfrutan del entorno universitario 4'35% 4º Sentido crítico 4'35%

<p>C. Negativas</p> <p><i>Nota:</i> La fuente de esta tabla es de elaboración propia (2017).</p>	<p>1º Inmadurez y dependencia 20% 2º Falta de memorización, lectura, argumentación... 17 '14% 3º Inmediatez 14 '28% 4º Falta de seguridad en sí mismos 8'57% 4º Falta de dedicación y esfuerzo 8'57% 4º Falta de participación 8'57% 5º Falta de vocación 5'71% 5º Falta de interés 5'71% 5º Falta de experiencias vitales 5 '71%6º Poco accesibles 2'85% 6º Errores en la selección de información 2'85%</p>	<p>1º Inmadurez y dependencia 35'48% 2º Errores en la selección de información 12'9% 3º Falta de memorización, lectura, argumentación... 6'45% 3º Falta de dedicación 6'45% 4º Falta de vocación 4'83% 4º Valores sociales inadecuados 4'83% 4º Inmediatez 4'83% 4º Falta de atención 4'83% 4º Falta de sentido crítico 4'83% 4º Falta de participación 4'83% 5º Trayectoria vital desvinculada del sacrificio 3'22% 5º Poco accesibles 3'22%6º Falta de interés 1'61% 6º Falta de seguridad en sí mismos 1'61%</p>	<p>1º Inmadurez y dependencia 18'05% 2º Falta de participación 16 '66% 3º Falta de interés 11 '11% 4º Falta de dedicación 9'72% 5º Inmediatez 8'33% 6º Falta de seguridad 5 '55% 6º Falta de atención 5 '55% 6º Falta de sentido crítico 5'55% 7º Trayectoria vital desvinculada al sacrificio 4'16% 7º Valores sociales inadecuados 4 '16% 8º Falta de memorización, lectura, argumentación...2'77% 8º Errores de selección de la información 2'77% 8º Competencias básicas inadecuadas 2'77% 9º Falta de experiencia vital 1'38%</p>	<p>1º Inmadurez y dependencia 22'72% 2º Falta de memorización, lectura, argumentación... 14 '77% 3º Falta de interés 12'5% 4º Falta de participación 11'36% 5º Falta de vocación 7 '95% 6º Poco accesibles 6'81% 7º Errores en la selección de información 5'68% 8º Falta de sentido crítico 4'54% 9º Trayectoria vital desvinculada del sacrificio 3'4% 10º Valores sociales inadecuados 2'27% 10º Falta de dedicación 2 '27% 11º Falta de experiencia vital 1'13% 11º Limitaciones en el aprendizaje 1'13% 11º Falta de seguridad 1 '13% 11º Inmediatez 1 '13% 11º Falta de atención 1'13%</p>	<p>1º Inmadurez y dependencia 22'58% 2º Falta de dedicación a los estudios 22'57% 3º Trayectoria vital desvinculada del sacrificio 9'67% 3º Falta de seguridad en sí mismos 9'67% 3º Errores en la selección de la información 9'67% 3º Competencias básicas inadecuadas 9'67% 4º Falta de interés 6'45% 4º Falta de experiencia vital 6'45% 4º Falta de participación 6 '45% 5º Limitaciones en el aprendizaje 3 '22% 5º Poco accesibles 3'22% 5º Falta de sentido crítico 3'22</p>
---	--	---	--	--	--

Nota: La fuente de esta tabla es de elaboración propia (2017).

Análisis cualitativo:

Características positivas:

Por otra parte, obtenemos los datos de la percepción que los docentes españoles poseen sobre sus estudiantes dependiendo del área donde imparten docencia. Para los docentes de ingeniería-arquitectura y artes-humanidades, la cuestión que más destacan son las ganas de aprender, con un 18'6% y un 21'56% respectivamente. Sin embargo, para los docentes de ciencias sociales y ciencias de la salud, el aspecto que más mencionan es que sus alumnos son diversos, heterogéneos y diferentes entre sí. El porcentaje que le otorgan es de un 13'33% y 26'08% respectivamente. En el caso de ciencias sociales, comparten dicho porcentaje con la actitud de retroalimentación con el profesor que observan en sus estudiantes. Por último, para los profesores de ciencias experimentales lo más destacado de sus estudiantes, en primera instancia es su interés, con un porcentaje del 16'66%.

En segunda instancia, encontramos muchas diferencias entre titulaciones. Los profesores de ciencias sociales consideran que sus alumnos poseen un buen uso de las herramientas de información y comunicación, con un 10%. Sin embargo para ciencias experimentales y para ingeniería, el segundo aspecto a destacar es su participación con un 16'27% y un 9'52% respectivamente. Los docentes de ciencias experimentales comparten este porcentaje con la característica de compromiso. Los profesores de artes-humanidades colocan en segundo lugar el interés con un 19'6% y los de ciencias de la salud vocación con un 13'04%.

En tercer lugar, encontramos que las características que destacan ya no poseen una homogenización y encontramos cuestiones muy diversas en ellas. Los profesores de ciencias sociales destacan desde las ganas de aprender de los estudiantes, el interés, la apertura, el compromiso, la madurez, hasta la inquietud y el dinamismo todas ellas con un 6'66%. Lo mismo ocurre con los profesores de ciencias experimentales. La amalgama va desde alumnos atentos, inteligentes, con ganas de aprender, con vocación, que disfrutan del

entorno universitario y que poseen madurez con un 7'14%. Los docentes de ciencias de la salud, junto con los de artes-humanidades e ingeniería-arquitectura poseen mayor concreción, seleccionan aspectos como interés, buena convivencia madurez, con 8'99%; buena convivencia y buen uso de las TIC'S con un 7'84%; y compromiso e interés con un 11'62%.

Características negativas:

Los profesores de las cinco áreas de conocimiento coinciden en que el primer aspecto negativo, es la inmadurez y dependencia de sus estudiantes. Los porcentajes dependen de cada área, para mayor información observar el cuadro 2.44.

En segundo lugar, en ciencias sociales destacan la falta de memorización, lectura, argumentación... 17'14. En ingeniería los errores en la selección de información 12'9%. En artes y humanidades la falta de participación 16'66%. En ciencias experimentales, describen que sus alumnos poseen competencias básicas inadecuadas y falta de interés 12'5%. En ciencias de la salud, nos hablan sobre su falta de dedicación a los estudios 12'9%.

En tercera instancia, encontramos muchas diferencias entre titulaciones. Los profesores de ciencias sociales perciben problemas con la inmediatez 14'28%, En ingeniería destacan la falta de memorización, lectura, argumentación ...6'45%. En artes y humanidades, la falta de interés 11'11%. En ciencias experimentales la falta de participación 11'36% y por último, en ciencias de la salud observan una trayectoria vital desvinculada del sacrificio, la falta de seguridad en sí mismos, lo poco estudiosos, los errores en la selección de la información y las competencias básicas inadecuadas 9'67%. En cuarto lugar, en ciencias sociales y en ingeniería-arquitectura concuerdan en que uno de los problemas a destacar es la falta de dedicación y esfuerzo con un 8'57% y 9'72% respectivamente. Lo cual considera un problema porque como decía Salanova (2012): *El vigor se caracteriza por altos niveles de energía y resistencia mental, mientras se trabaja, el deseo de invertir esfuerzo en el trabajo que se está realizando incluso cuando aparecen dificultades en el camino, conlleva al éxito...*, (Salanova, M., Lorente, L. y Martínez, I. M. 2012, p. 1224). En quinto lugar, los docentes de las áreas de ingeniería-arquitectura, ciencias experimentales, y ciencias de la salud consideran que sus estudiantes son personas poco accesibles, con un 3'22%, 6'81% y 3'22%.

Profesorado brasileño:

Tabla 2.45

Percepción de las características de los estudiantes actuales por áreas en Brasil.

Características Genéricas	Porcentajes de ciencias sociales:	Porcentajes de ingeniería:	Porcentajes de artes y humanidades:	Porcentaje de ciencias:	Porcentaje de ciencias salud
C. Positivas	1° Usan tecnologías de la información y de la comunicación 15%. 2° Complementos de formación 12'5%, Poseer conocimiento 12'5%. 3° Interés y voluntad 7'5%, Compromiso 7'5%, Salida laboral 7'5%. 4° Apertura 5%, Con ganas de aprender 5%, Madurez 5%, Sentido crítico 5%, Retroalimentación con el docente 5%. 5° Buena convivencia 2'5%, Interrelación del conocimiento 2'5%, Participativos 2'5%, Disfrutan del entorno universitario 2'5%, Fordistas 2'5%.	1° Con ganas de aprender 18'75%. 2° Interés y voluntad 15'62%, Inteligentes 15'62%. 3° Madurez 6'25%, Fordistas 6'25%, Diversos 6'25%. 4° Atentos 3'12%, Buena convivencia 3'12%, Usan tecnologías de la información y de la comunicación 3'12%, Apertura 3'12%, Interrelación del conocimiento 3'12%, Compromiso 3'12%, Disfrutan del entorno universitario 3'12%, Inquietud y dinamismo 3'12%, Ideales políticos 3'12%, Poseen conocimiento 3'12%	1° Poseen conocimiento 19'04%. 2° Interés y voluntad 11'90%. 3° Atento 9'52%. 4° Usan las tecnologías de la información y de la comunicación 7'14%, Con ganas de aprender 7'14%, Comprometidos 7'14%, Disfrutan del entorno universitario 7'14%. 5° Vocación 4'76%, Participación 4'76%, Madurez 4'76%, Falta de vocación 4'76%. 6° Interrelación del conocimiento 2'38%, Permeabilidad 2'38%, Fordistas 2'38%, Diversos 2'38%, Retroalimentación con el docente 2'38%.	1° Usan tecnologías de la información y de la comunicación 21'87%. 2° Poseen conocimiento 15'62%. 3° Con ganas de aprender 12'5%. 4° Inquietud y dinamismo 9'37%. 5° Participativos 6'25%, Madurez 6'25%. 6° Interés y voluntad 3'12%, Apertura 3'12%, Interrelación del conocimiento 3'12%, Vocación 3'12%, Sentido crítico 3'12%, Salida laboral 3'12%, Diversos 3'12%, Retroalimentación con el docente 3'12%, Falta de vocación 3'12%.	1° Poseen conocimiento 25'53%. 2° Interés y voluntad 14'89%, Usan las tecnologías de la información y de la comunicación 14'89%. 3° Diversos 10'63%. 4° Interrelación del conocimiento 4'25%, Complemento de formación 4'25%, Compromiso 4'25%, Ideales políticos 4'25%. 5° Buena convivencia 2'12%, Inteligentes 2'12%, Permeabilidad 2'12%, Autónomos 2'12%, Disfrutan del entorno universitario 2'12%, Madurez 2'12%, Inquietud y dinamismo 2'12%, Retroalimentación con el docente 2'12%.

El componente interactivo en la docencia universitaria

C. Negativas	<p>1° Falta de vocación 16%. 2° Conocimiento inadecuado 12%, Motivación baja 12%. 3° Competencias básicas 10%. 4° Inmadurez 8%. 5° Valores sociales inadecuados 6%, Falta de dedicación 6%, Poco estudiosos 6%, Errores de selección y organización de la información 6%, Falta de participación 6%. 6° Inmediatez 4%, Falta de lectura 4%,. 7° Limitaciones de aprendizaje 2%, Poco accesibles 2%.</p>	<p>1° Falta de dedicación 18'33%. 2° Motivación baja 11'66%. 3° Condiciones inadecuadas 10%. 4° Falta de vocación 6'66%, Falta de atención 6'66%, Falta de lectura 6'66%, Poco estudiosos 6'66%. 5° Inmediatez 5%, Falta de participación 5%. 6° Valores sociales inadecuados 3'33%, Falta de inteligencias 3'33%, Falta de sentido crítico 3'33%, Inmadurez 3'33%, Competencias 3'33%. 7° Conocimiento inadecuado 1'66%, Falta de interés 1'66%, Falta de seguridad 1'66%, Trayectoria vital desfavorable 1'66%</p>	<p>1° Inmadurez 14'66%. 2° Falta de dedicación 12%. 3° Competencias básicas 10'66%. 4° Conocimiento inadecuado 9'33%, Falta de participación 9'33%. 5° Falta de sentido crítico 8%, Condiciones inadecuadas 8%. 6° Falta de interés 5'33%. 7° Falta de experiencia vital 4%, Limitaciones de aprendizaje 4%, Falta de seguridad 4%. 8° Valores sociales inadecuados 2'66%, Poco estudiosos 2'66%. 9° Falta de vocación 1'33%, Inmediatez 1'33%, Falta de lectura 1'33%, Motivación baja 1'33%.</p>	<p>1° Conocimientos inadecuados 26'16%. 2° Inmadurez 12'14%. 3° Falta de interés 10'28%, Limitaciones de aprendizaje 10'8%. 4° Falta de atención 9'34%. 5° Motivación baja 8'41%. 6° Inmediatez 6'54%. 7° Conocimiento inadecuado 4'67%. 8° Poco estudiosos 2'80%, Trayectoria vital desfavorable 2'80%. 9° Falta de dedicación 1'86%, Falta de lectura 1'86%. 10° Falta de inteligencia 0'93%, Errores de selección y organización de la información 0'93%, Falta de participación 0'93%.</p>	<p>1° Conocimiento inadecuado 23'52%. 2° Falta de atención 19'60%. 3° Condiciones inadecuadas 13'72%. 4° Motivación baja 11'76%. 5° Errores en la selección y organización de la información 5'88%. 6° Falta de interés 3'92%, Falta de dedicación 3'92%, Inmadurez 3'92%, Falta de participación 3'92%. 7° Valores sociales inadecuados 1'96%, Falta de lectura 1'96%, Poco estudiosos 1'96%, Falta de inteligencia 1'96%, Trayectoria vital desfavorable 1'96%</p>
--------------	---	--	--	--	--

Nota: La fuente de esta tabla es de elaboración propia (2017).

Características positivas:

Ya analizados los resultados generales de los profesores brasileños en un apartado anterior, desgranamos estos por áreas científicas de manera que podemos observar los resultados más en contexto.

En primer lugar tenemos que destacar que tanto los docentes de ciencias sociales como los docentes de ciencias experimentales señalan el uso de las *tecnologías de la información y comunicación* como principal característica. A su vez los docentes de ciencias de la salud, ingeniería, y artes y humanidades también dan un valor relevante a esta característica con un 14'89%, 3'12% y 7'14% respectivamente. Los docentes de todas las áreas coinciden al dar gran relevancia a las cuestiones relacionadas con el ámbito de la información y la comunicación y señalan las capacidades de los alumnos para manejarse en estos ámbitos.

Los docentes de las distintas áreas destacan como característica positiva de sus alumnos el *poseer conocimiento*. En concreto tanto los docentes de artes y humanidades como los de ciencias de la salud lo sitúan en primer lugar con un 19'04% y 25'53% respectivamente. Lo podemos encontrar como segunda prioridad en las áreas de ciencias experimentales y ciencias sociales con porcentajes de 15'62% y 12'5%. Tenemos que destacar que en el caso de los docentes de ingeniería también valoran esta característica en sus alumnos sin embargo en esta área aparece en último lugar de importancia con un 3'12%.

En el caso de los docentes de ingeniería otorgan la primera posición a las *ganas de aprender* de sus alumnos con un 18'75%. Esta característica es valorada por los docentes de otras áreas científicas como ciencias sociales 5%, artes y humanidades 7'14% o ciencias experimentales 12'5%. No podemos encontrar esta característica en las prioridades de los docentes de ciencias de la salud.

En tercer lugar el interés y voluntad destacan para todos los docentes de las áreas científicas con porcentajes significativos. Los docentes de ingeniería son los que mayor relevancia dan a esta característica, seguidos de ciencias de la salud, artes y humanidades y ciencias sociales con porcentajes de 15'62%, 14'89%, 11'90% y 7'5%. En el área de ciencias experimentales no aparece ninguna referencia a la presencia de este tipo de características.

Una de las características recurrentes en las diferentes áreas es la de *diversos* con porcentajes de 10'63%, 6'25%, 3'12% y 2'38% en las áreas de ciencias de la salud, ingeniería, ciencias experimentales y artes y humanidades. Los docentes de ciencias sociales no mencionan en su discurso la latencia de estas características.

Los únicas áreas que no hacen referencia a características tan específicas como el *fordismo* son las áreas de ciencias experimentales y ciencias de la salud. Es de resaltar el hecho que dos de las áreas con más recorrido laboral y formal no hagan alusión a características de corte pragmático.

Tanto los docentes de ingeniería como los docentes de ciencias de la salud, sienten que sus alumnos tienen unos *ideales políticos férreos* con un 3'12% y 4'25%. Sin embargo estas características no se dan en las áreas restantes. Llama la atención que tampoco lo encontremos entre las prioridades de los docentes de ciencias experimentales.

Por último todas las áreas científicas hacen mención a la *retroalimentación de los docentes con los alumnos* excepto de los docentes de ingeniería, que no parece encontrar esta característica entre las más destacadas de sus alumnos.

Características negativas:

Por otro lado tenemos que recoger la opinión negativa que en este caso tienen los docentes brasileños de los diferentes ámbitos sobre sus alumnos.

Los docentes de las distintas áreas coinciden en aportar un valor relevante a la *carencia o a la posesión de conocimiento* inadecuado de sus alumnos. Hay que destacar que una vez más los docentes brasileños de ingeniería se diferencian ya que son los que menos valor aportan a estas cuestiones con un 1'66%. Mientras que los docentes de ciencias experimentales y ciencias de la salud lo mencionan en primer lugar 26'16% y 23'52%, o los docentes de ciencias sociales lo posicionan en segundo lugar con un 12%.

Para los docentes de ciencias sociales la característica más destacada es la *falta de vocación* con un 16%, solo los docentes de ingeniería comparten esta preocupación con un 6'66%. Aunque no hay una coincidencia en cuanto al peso que otorgar a la *inmadurez* de los alumnos si que hay concordancia a la hora de nombrarlo como una de las características negativas presentes en todos los alumnos. Son los docentes de artes y humanidades los que proponen

la inmadurez como peor calificativo para sus alumnos con un 14'66%. También en una posición significativa, en segundo lugar, lo nombran los docentes de ciencias experimentales con un 12'14%.

En el caso de ingeniería consideran que sus alumnos tienen una carencia significativa de *dedicación a los estudios* 18'33%. Los docentes de todas las áreas científicas observan esta falta de dedicación en sus alumnos.

Pregunta 1.2.- Entrando en profundidad, ¿cómo los valoraría en cuanto a motivación, conocimiento y conducta?

Sentido de la pregunta:

Una vez abierto el diálogo con la pregunta genérica y global que figura en primer lugar, entramos a cuestionar al docente sobre tres aspectos fundamentales del perfil discente: la *motivación* (como base de todo aprendizaje); el *conocimiento* (como condición para avanzar efectivamente en los estudios universitarios: de hecho la crítica habitual de los docentes sobre sus estudiantes es que llegan a la universidad con fuertes carencias en sus conocimientos básicos) y la *conducta* (entendida, en este caso, como la implicación efectiva en las tareas encomendadas). Son tres aspectos básicos para poder entender más allá de las visiones globales y los prejuicios cómo los docentes ven y valoran a sus estudiantes.

Resultados generales:

Tabla 2.46

Percepción genérica de la motivación, conocimiento y conducta de los estudiantes actuales.

Entrando en profundidad, ¿cómo los valoraría en cuanto a motivación, conocimiento y conducta?						
			Muestra de los docentes de Brasil			
Área	Sujetos	Motivación	Conocimiento	Conducta	Motivación	Conocimiento
Ciencias de la salud	Sujeto 1:	Alta	Alto	Buena	Baja	Bajo
	Sujeto 2:	Alta	Alto	Buena	Alta	Alto
	Sujeto 3:	Alta	Alto	Buena	Alta	Bajo
	Sujeto 4:	Alta	Alto	Buena	Baja	Bajo
	Sujeto 5:	Alta	Alto	Buena	Alta	Alto
	Sujeto 6:	Alta	Alto	Buena	Alta	Bajo
	Sujeto 7:	Baja	Bajo	Mala	Alta	Alto
	Sujeto 8:	Alta	Alto	Buena	Alta	Alto
	Sujeto 9:	Baja	Bajo	Mala	Alta	Bajo
	Sujeto 10:	Baja	Bajo	Mala	Alta	Alto
Ciencias experimentales	Sujeto 11:	Baja	Bajo	Mala	Alta	Alto
	Sujeto 12:	Alta	Alto	Buena	Alta	Bajo
	Sujeto 13:	Baja	Bajo	Mala	Alta	Alto
	Sujeto 14:	Baja	Bajo	Buena	Baja	Alto
	Sujeto 15:	Baja	Bajo	Mala	Alta	Bajo
	Sujeto 16:	Alta	Alto	Buena	Alta	Bajo
	Sujeto 17:	Alta	Alto	Buena	Baja	Alto
	Sujeto 18:	Alta	Bajo	Mala	Alta	Alto
	Sujeto 19:	Baja	Bajo	Mala	Alta	Alto
	Sujeto 20:	Baja	Bajo	Mala	Alta	Alto
Ciencias sociales	Sujeto 21:	Alta	Alto	Buena	Alta	Alto
	Sujeto 22:	Alta	Alto	Buena	Alta	Alto
	Sujeto 23:	Baja	Bajo	Buena	Alta	Alto
	Sujeto 24:	Baja	Alto	Buena	Baja	Bajo
	Sujeto 25:	Alta	Alto	Buena	Alta	Alto

El componente interactivo en la docencia universitaria

	Sujeto 26: Sujeto 27: Sujeto 28: Sujeto 29: Sujeto 30:	Alta Alta Baja Alta Alta	Alto Alto Alto Alto Bajo	Buena Buena Buena Buena Buena	Alta Baja Alta Alta Alta	Alto Alto Alto Alto Alto	Buena Mala Buena Buena Buena	
Artes y humanidades	Sujeto 31: Sujeto 32: Sujeto 33: Sujeto 34: Sujeto 35: Sujeto 36: Sujeto 37: Sujeto 38: Sujeto 39: Sujeto 40:	Alta Alta Alta Alta Alta Alta Alta Alta Alta Baja	Bajo Bajo Bajo Bajo Alto Bajo Alto Alto Alto Bajo	Buena Buena Buena Mala Buena Mala Buena Buena Buena Buena	Alta Alta Baja Alta Alta Alta Alta Alta Alta Alta	Bajo Bajo Bajo Alto Bajo Alto Bajo Bajo Bajo Alto	Buena Buena Mala Buena Buena Buena Buena Buena Buena Buena	
Ingeniería y arquitectura	Sujeto 41: Sujeto 42: Sujeto 43: Sujeto 44: Sujeto 45: Sujeto 46: Sujeto 47: Sujeto 48: Sujeto 49: Sujeto 50:	Baja Alta Alta Baja Alta Alta Alta Baja Alta Alta	Bajo Bajo Bajo Bajo Bajo Bajo Bajo Bajo Bajo Bajo	Buena Buena Buena Buena Buena Mala Mala Mala Mala Mala	Baja Alta Baja Baja Alta Alta Alta Alta Baja Baja	Alto Alto Alto Alto Alto Alto Alto Alto Bajo Alto	Mala Mala Buena Buena Mala Mala Buena Buena Buena Mala	
		Un alto porcentaje de docentes (70%) considera que sus alumnos poseen una motivación alta, y un 30% que su motivación es baja. Con respecto al conocimiento el 64% de los profesores cree que es alto y un 36% bajo. En relación a la conducta, el 66% la percibe como buena. y el 34% como mala.					Un alto porcentaje de docentes (76%) considera que sus alumnos poseen una motivación alta, y un 24%que su motivación es baja. Con respecto al conocimiento el 64% de los profesores cree que es alto y un 36% bajo. En relación a la conducta, el 72% la percibe como buena. y el 28% como mala.	

Nota: La fuente de esta tabla es de elaboración propia (2017).

Valoración cualitativa de España:

La primera constatación a la que me gustaría referirme es al hecho de que solamente en un caso en España se observa que la visión del docente es negativa en los tres apartados (motivación, conocimiento y conducta). Concretamente en el área de artes y humanidades. En el resto, su consideración siempre tiene elementos positivos. Sin embargo, en Brasil nos encontramos con resultados mucho más dicotómicos. Nueve docentes consideran que todos los aspectos son negativos en sus estudiantes, aunque si analizamos las áreas podemos observar que esos nueve docentes solo pertenecen a dos áreas del conocimiento, ciencias de la salud y ciencias experimentales.

Tabla 2.47		
<i>Combinación de la percepción de la motivación, conocimiento y conducta de los estudiantes actuales.</i>		
	España (nº profesores)	Brasil (nº profesores)
Alta-alto-buena	19	20
Alta-alto-mala	7	0
Alta-bajo-buena	10	7
Alta-bajo-mala	2	7
Total	38	34
Baja-alto-buena	2	2
Baja-alto-mala	5	0
Baja-bajo-buena	4	5
Baja-bajo-mala	1	9
Total	12	16

Nota: La fuente de esta tabla es de elaboración propia (2017).

Yendo a los datos recogidos en la tabla, podemos constatar que el 76% de los docentes españoles considera que sus alumnos poseen una motivación alta, y un 24% los ve con una motivación baja. Los datos obtenidos ofrecen una imagen positiva de la visión que los docentes tienen sobre sus estudiantes. Por lo tanto, podríamos desmentir la existencia de un prejuicio general en este sentido. Algunas de las afirmaciones recogidas son del siguiente tenor:

“En cuanto a motivación, diría que bastante bien, bastante alta”; “Y el hecho de tener alumnos que siempre están motivados”; “Están super motivados les encanta

El componente interactivo en la docencia universitaria

zoología, por lo que estoy muy satisfecho personalmente. Es muy fácil dar clase aquí”; “¿Motivación? eh...Veterinaria es una carrera que o vienes a hacerla porque te...Es muy difícil meterte en ella sin motivación”; “En términos generales, los que estudian filología alemana...bueno, lenguas modernas con alemán, incluso su motivación depende del año, pero es baja”; “no tienen motivaciones intrínsecas muy potentes, y por lo tanto, su motivación general es muy baja”; “En el curso que doy actualmente hay gente que tiene 0 motivación”.

En el caso de los docentes brasileños, Un alto porcentaje de docentes (70%) considera que sus alumnos poseen una motivación alta, y un 30% que su motivación es baja. Los resultados son muy parejos a los obtenidos en España. Algunas de las aportaciones a destacar son las siguientes:

“Creo que tienen motivación por el estudio pero les falta creer un poco más en sí mismo”; “Están mucho más motivados”; “En los primeros años hay alumnos que no estaban tan motivados para mi gusto pero con el tiempo fueron madurando y fueron evolucionando”; “Tú te encuentras con un alumno motivado, cuando él tiene una unión y mis alumnos tienen ese vínculo conmigo”; “La motivación es muy alta, incluso pueden llegar a parar el curso, para poder presentar los exámenes de acceso de nuevo para medicina”.

Los datos de los docentes españoles son un poco menos positivos en lo que se refiere al conocimiento (64% de respuestas positivas frente a 36% negativas). Da la impresión que los docentes cargan más sus quejas sobre el conocimiento que sobre la motivación. Lo mismo ocurre e el caso de los docentes Brasileños. Un 44% de respuestas positivas frente a 56% negativas. En la actualidad son cada vez más los docentes universitarios que se preocupan por la brecha que existe entre los conocimientos previos que el estudiante adquiere en bachillerato y lo que realmente necesita saber para enfrentarse a los contenidos del primer año universitario. Los comentarios vinculados con el conocimiento por los docentes españoles son los siguientes:

“El conocimiento que traen es bueno”, “El conocimientos genéricos es muy bueno, para ser estudiante universitario, yo creo que son suficientes”, “En cuanto a conocimientos, por ejemplo, idiomas o informática, mucho mejor que hace 30 años, sin ninguna duda”, “Los conocimientos son adecuados, pero destacan en algunas áreas, vocabulario nuevo y en el componente memorístico”; “Son chicos fantásticos, pero su nivel cultural es nefasto, poquísimo. No tienen conocimientos, ni generales, ni

El componente interactivo en la docencia universitaria

específicos”, “No es que no sepan griego el problema es que no saben nada de nada de nada de cultura general”, “Esos alumnos que tenía, tenían muchas carencias en gramática inglesa y para la asignatura ya se les suponía cierto nivel.”, “En cuanto a conocimiento, ahí es donde ya el bagaje que traen es a veces deficiente, claramente deficiente”,...

Aspectos destacados por docentes brasileños en torno a los conocimientos son los siguientes:

“El conocimiento es igual al que tenía yo, creo que es una base aceptable, para un futuro conocimiento más profundo”; “Saben más idiomas y están mejor preparados que antes”; “Creo que dos o tres meses atrás, estaba hablando de temas avanzados, que aun no debieran conocer”; “La educación y el nivel, de conocimiento, de preparación... son inferiores a cuando yo estudiaba”.

La visión de la conducta es también positiva en España: 72% de los docentes la califican como buena y solo el 28% de mala, es decir, de escasa implicación en las tareas encomendadas o de falta de respeto a las normas establecidas.

“En cuanto a conducta, yo creo que en general bien”, “son buenos chicos no suelen dar la lata”, “Pero mis alumnos en general, siguen teniendo la misma manera de actuar que yo. Son educados y atentos,” “Siempre me sentí muy bien tratada y muy respetada”; “(Sic) “Pero no mariconadas como aprender a ser, hacer...” hay que aprender estadística, ortografía un montón de cosas que no traen de base., y después, sus comportamientos no son buenos. Llevan gorra, su ropa es inadecuada, la manera de referirse a mi tampoco es buena”, “Para mi fue un shock tener que insistir en la frase: por favor silencio”, “Yo he tenido muchas veces que llamarles la atención por esto, por usar el móvil y por tener actitudes poco decorosas”, “Está toda la sociedad relajada, desde que Trump se comunica por twits así estamos. Las formas no son las adecuadas”.

Datos similares se obtienen en Brasil, el 66% de los docentes la califican la conducta como buena y un 34% como mala. Se observan por tanto, un aumento de conducta negativa, pero sin que sea una variación representativa:

“A nivel de conductas, creo que los valores cambiaron, pero yo los veo muy educados, muy amables y sabiendo cuales son los límites”; “La conducta en la clase es muy respetuosa, siempre ha sido muy buena”, “La conducta la encuentro bastante positiva. Francamente no encuentro problema de indisciplina”; “Llegan inmediatamente,

se ponen al frente, interrumpen, cogen el acta para firmar...”; “Se levanten cada dos por tres para hablar por teléfono, para enchufar la batería, puede que sea muy pesado”.

Otro análisis interesante de esta primera aproximación a la percepción que los docentes tienen de sus estudiantes es vincular lo que piensan con respecto a su motivación en relación a cómo valoran su conocimiento y su conducta. Es decir, cómo se relacionan estas tres categorías tan frecuentemente mencionadas cuando los docentes se refieren a sus estudiantes.

Tabla 2.48

Vinculación general de la percepción de la motivación con el conocimiento o la conducta de los estudiantes actuales.

España		Brasil	
Vinculación entre la motivación y el conocimiento		Vinculación entre la motivación y el conocimiento	
Motivación alta- Conocimiento alto	68,42%	Motivación alta- Conocimiento alto	58,82%
Motivación alta- Conocimiento bajo	31,57%	Motivación alta- Conocimiento bajo	41,18%
Motivación baja - Conocimiento alto	58,33%	Motivación baja - Conocimiento alto	43,75%
Motivación baja - Conocimiento bajo	41,67%	Motivación baja - Conocimiento bajo	56,25%
Vinculación entre la motivación y la conducta		Vinculación entre la motivación y la conducta	
Motivación alta- Conducta buena	76,31%	Motivación alta- Conducta buena	71,43%
Motivación alta- Conducta mala	23,68%	Motivación alta- Conducta mala	28,57%
Motivación baja - Conducta buena	50%	Motivación baja - Conducta buena	43,75%
Motivación baja – Conducta baja	50%	Motivación baja – Conducta baja	56,25%

Nota: La fuente de esta tabla es de elaboración propia (2017).

De interés nos parece vincular esos tres ámbitos de la percepción de sus estudiantes. ¿En qué medida el hecho de percibir a sus estudiantes como sujetos motivados o no, condiciona la forma de verlos en relación a los conocimientos y/o

la conducta?. Como puede verse en la tabla anterior, la motivación no es un factor que los docentes vinculen de manera directa a los otros contenidos de esta pregunta: aunque es mayoría el grupo de profesores que vincula la atribución de motivación alta con la de conocimiento alto (68,42% en el caso de los docentes de España y 58,82% en el caso de los docentes brasileños), existe un importante grupo (31,57% y 41,18% respectivamente) que pese a concederles una motivación alta les atribuyen un conocimiento bajo. Otro tanto podemos constatar en la relación de motivación y conducta: 29 de los 38 docentes españoles y 25 de 35 de la muestra brasileña que señalaron que sus estudiantes tenían una motivación alta, vuelven a señalar que también su conducta es buena. Solo 9 docentes españoles y 10 brasileños vinculan una motivación alta con una conducta mala o inadecuada.

La relación entre la percepción negativa en los tres campos es menos clara. Una visión negativa de la motivación no conlleva a una visión correlativa con respecto al conocimiento (en el caso de España, el 58,33% de los que dicen que la motivación es baja opinan, sin embargo, que el conocimiento es alto, y lo mismo sucede en el 43,75% de los docentes brasileños) y tampoco con respecto a la conducta: la mitad de quienes estimaban que la motivación de los estudiantes actuales es baja declaran, sin embargo, que su conducta es buena en España (43,75% en Brasil).

Resultados por áreas científicas

Si los datos anteriores los desagregamos por áreas científicas, nos encontramos con los siguientes datos:

Tabla 2.49

Vinculación de la percepción de la motivación con el conocimiento o la conducta de los estudiantes actuales por áreas.

Muestra de los docentes de España			
Áreas	Motivación	Conocimiento	Conducta
CC. Sociales y Jurídicas	Alta 80% Baja 20%	Alto 90% Bajo 10%	Buena 80% Mala 20%
Ciencias Salud	Alta 80% Baja 20%	Alto 50% Bajo 50%	Buena 80% Mala 20%
Ciencias Experimentales	Alta 80% Baja 20%	Alto 60% Bajo 40%	Buena 60% Mala 40%
Ingeniería-Arquitectura	Alta 50% Baja 50%	Alto 90% Bajo 10%	Buena 50% Mala 50%
Humanidades y Artes	Alta 90% Baja 10%	Alto 30% Bajo 70%	Buena 90% Mala 10%
Muestra de los docentes de Brasil			
Áreas	Motivación	Conocimiento	Conducta
CC. Sociales y Jurídicas	Alta 70% Baja 30%	Alto 80% Bajo 20%	Buena 100% Mala 0%
Ciencias Salud	Alta 80% Baja 20%	Alto 70% Bajo 30%	Buena 50% Mala 50%
Ciencias Experimentales	Alta 40% Baja 60%	Alto 30% Bajo 70%	Buena 20% Mala 80%
Ingeniería-Arquitectura	Alta 70% Baja 30%	Alto 100% Bajo 0%	Buena 60% Mala 40%
Humanidades y Artes	Alta 90% Baja 10%	Alto 40% Bajo 60%	Buena 70% Mala 30%
<i>Nota: La fuente de esta tabla es de elaboración propia (2017).</i>			

Análisis cualitativo de España y De Brasil.

España:

La primera conclusión que podemos sacar de estos datos desagregados es que en todas las áreas científicas, salvo en ingeniería y arquitectura, la visión de los docentes con respecto a la motivación de los estudiantes es muy alta. Justamente lo contrario que sucede cuando los docentes opinan sobre el conocimiento de sus estudiantes, son ingeniería y arquitectura, junto a Ciencias Sociales los que lo valoran como muy alto (90% de los docentes) frente a las otras especialidades cuya valoración es más baja, especialmente en el área de Humanidades (30% de respuestas positivas). Los datos sobre conducta son bastante positivos en todas las áreas, aunque el puntaje más bajo aparece en

Ciencias Experimentales.

Quizás podrían diferenciarse entre dos posicionamientos diferentes: tenemos, por un lado, a los profesores de ciencias sociales y jurídicas, e ingeniería y arquitectura que consideran que las motivaciones y las conductas son adecuadas, pero que los conocimientos que traen son superiores a esos dos aspectos; tenemos, por el otro lado, a los docentes de humanidades y artes, ciencias experimentales y ciencias de la salud que consideran que existe una buena motivación y una buena conducta, pero que el conocimiento no es adecuado.

Brasil:

En primer lugar tenemos que destacar que la percepción de los docentes con respecto a la motivación de sus alumnos es muy positiva. Sin embargo tenemos que hacer una excepción en los docentes de ciencias experimentales, estos consideran que sus alumnos tienen una motivación baja 60% frente al 40% que sí piensa que es positiva. En cuanto al conocimiento, la mayoría de los docentes, al igual que en la motivación, considera que el conocimiento de los alumnos es alto. Aquí tenemos que realizar dos excepciones, una en el área de ciencias experimentales y la otra en el área de artes y humanidades. Con un 70% y 60% respectivamente consideran que el conocimiento no es positivo. Los docentes que valoran mejor a sus estudiantes son los de ingeniería, ya que con un 100% consideran que el conocimiento es alto.

En tercer lugar se midió la conducta, en este caso la percepción positiva sigue siendo mayoritaria. Solo nos encontramos con un área en la que los docentes dicen con un 80% que la conducta de sus alumnos no es buena, este área sigue siendo ciencias experimentales. Según esta tendencia concluimos que los docentes del área de ciencias experimentales son los que peor valoran a sus alumnos, frente a los docentes de ciencias sociales que son los que tienen una percepción más positiva de estos.

P.2: Autopercepción

Pregunta 2.1.- ¿Cómo era usted cuando estudiaba?

Sentido de la pregunta:

La principal referencia que tenemos los docentes sobre qué es ser estudiante, qué significa estudiar y cuáles son las condiciones que debe reunir un buen estudiante somos nosotros mismos. Por otra parte es una pregunta amigable que permite introducir un poco de nostalgia en el contexto de interacción que como investigadores pretendemos crear con nuestros entrevistados. Preguntarles por ellos mismos expresa el interés que nos produce su propia experiencia y el valor que le otorgamos.

RESPUESTAS DEL PROFESORADO ESPAÑOL:

Resultados generales de España:

Tabla 2.50

Percepción de las características de los docentes españoles sobre cuando eran estudiantes.

Muestra de los docentes de España			
Respuesta	Características genéricas	Características específicas	Dato porcentual
Sí, podría seleccionar mis características: 100%	1º Características positivas	1º Madurez, responsabilidad e independencia	16'40%
		2º Conocimiento adecuado	14'84%
		3º Conducta adecuada	10'93%
		4º Buena selección de la información	10'15%
		5º Motivación alta	7'03%
		6º Inquietud y dinamismo.	6,25%
		7º Compromiso	5'46%
		7º Trayectoria vital vinculada al sacrificio	
		8º Interés, curiosidad	4'68%
		9º Retroalimentación con el docente	3'90%
		9º Usar tecnología de la información y de la comunicación	
		10º Vocación	3'2%
		11º Experiencia de vida	2,34%
		11º Interrelación del conocimiento	
		12º Dedicación a los estudios	1'56%
		13º Competencias básicas adecuadas	0,78%
		13º Inteligentes	

El componente interactivo en la docencia universitaria

	2º Características negativas	1º Falta de comunicación	26'78%
		2º Alienación cultural, política,...	17'85%
		3º No usan tecnologías de la información y de la comunicación.	12'5%
		3º Motivación baja	
		4º Falta de atención y/o concentración	10'71%
		5º Falta de comprensión	7'14%
		5º Falta de interés	
		6º Conducta inadecuada	3'57%
		7º Errores en la selección de la información.	1'78%

Nota: La fuente de esta tabla es de elaboración propia (2017).

Análisis cualitativo:

Características positivas:

La primera pregunta de este bloque, está relacionada con la descripción que hacen de ellos mismos, cuando eran estudiantes.

Entrando en el análisis de los aspectos positivos, nos encontramos con que lo primero que los docentes españoles destacan de sí mismos es su madurez, responsabilidad e independencia con un 16'40%. Recordemos que en una tabla anterior aparecía ésta cualidad como una de las que menos caracteriza a sus estudiantes actuales. Una puede preguntarse si será que los docentes actuales eran maduros en su etapa de estudiantes mientras que los nuevos estudiantes son inmaduros. Cuando hablan de madurez se refieren a cuestiones como:

“Antes los alumnos eran de carácter independiente”, “Yo en mi tiempo de estudiante sabía en qué quería matricularme, especializarme y aprender”, “Yo noto que en mis tiempos éramos más independientes”, “No necesitábamos tanto la ayuda del profesor”....

La segunda característica que destacan de sí mismos es que su nivel de conocimientos era elevado (14'84% de las respuestas).:

“Como yo tengo muy buen trato con ellos me dicen, ‘¡uy!,y es que tú sabes eso porque eres mayor’ pero yo lo estudié en el bachiller, cosas que no volví a ver jamás desde los 12 años y me sigo acordando de ellas y ellos es que no saben, ya no es decir

‘lo supe y lo olvidé’, pero es que ni les suenan cosas de cultura general”, “Yo guardo buenos recuerdos de la carrera, no fue mala la formación que recibí. Creo que mis conocimientos eran adecuados”, “Fuimos pasando por estas ramas de orientación, todos queríamos ser médicos y entonces las matemáticas nos daban igual. Pero yo tenía una muy buena base y eso lo cambió todo”.

En tercer lugar, nos encontramos con qué definen su conducta como adecuada, con un 10´93%. Destacan aspectos cómo la forma de comunicarse con el docente, la vestimenta o los hábitos. Algunas aportaciones destacadas, son las siguientes:

“Teníamos otra disciplina, éramos más correctos”, “Yo creo que ha cambiado mucho la forma de ser de los estudiantes. Y no a mejor, sino a peor. En su comportamiento, en su nivel de exigencia...Además, sin motivo”, “Éramos más correctos y estábamos más integrados como grupo”.

Otro de los aspectos que merece la pena señalar, es que consideran que cuando eran estudiantes poseían una buena selección de la información, con un 10,15%.

“Había mucha menos información disponible, daba mucho más trabajo conseguir la información, y lo hacíamos bien”, “La gente no se esfuerza tanto en buscar y filtrar la información, creo que yo lo hacía muy bien”, “Nuestra limitación era llegar al foco del saber, pero una vez tenías los libros, no existía el margen de error. La buena selección de la información era una característica de nuestra generación”, “Nosotros le dimos vida a Internet y creábamos nuestras propias herramientas, nuestras propias bases de datos”.

Los docentes, aunque con porcentajes escasos, consideran que su nivel de motivación era alto (cuestión interesante a comentar pues se deja entrever que en su caso la motivación no era la fuerza fundamente de su actuación como estudiantes). Algunas respuestas que recogimos en la investigación son las siguientes:

“Estoy muy satisfecho con mis alumnos de veterinaria, son cómo era yo”, “Yo creo que están menos motivados que nosotros, mi idea era que me iba a comer el mundo”, “Yo estaba más vinculado con el área emocional de aprendizaje en sí mismo”.

Otras cuestiones que aparecen, son las relacionadas con la inquietud y dinamismo (6´25%), el compromiso y trayectoria vital vinculada al sacrificio, (5´46%), el interés y la curiosidad con un 4,68%, la vocación (3,2%), la experiencia

de vida (2,34%) y la dedicación al trabajo (1,56). Las referencias a estos ítems son las siguientes:

“Nosotros estudiamos en una época difícil para España, por lo tanto, la contra crítica era necesaria. Teníamos muchas inquietudes diferentes”, “En mi época, ninguno pensábamos en nuestra vida laboral. Y tardábamos en pensar en eso. Estábamos muy comprometidos con los estudios”, “Nosotros éramos más combativos, más inquisitivos, pero también teníamos un nivel de compromiso alto. La vida universitaria ocupaba prácticamente todo nuestra vida”, “Había una cultura del esfuerzo que ahora no hay”, “El profesor era una persona que estaba allí muy lejano, que imponía mucho y había una gran distancia. Yo tampoco sé si esa distancia era real o era lo que percibíamos los alumnos, lo mismo si lo hubiéramos intentado no hubiera habido tanta distancia, pero la percepción que tenía yo era de un profesor que casi no podías alcanzar, estaban en otro mundo diferente al nuestro. Y pese a ello, podías conversar y mejorar en la asignatura”, “antes era muy vocacional”, “En mi época explorábamos más con las herramientas que teníamos, como lo hizo Mark Zuckerberg con Facebook, que después también incluso dejó la facultad. Pasamos por etapas de vida más diversas”, “Cuando entré en la Universidad yo era una persona con rigor disciplinario, y poseía conocimientos sobre los grandes autores”, “Tenía una escritura muy depurada”.

Características negativas:

Lo primero que se puede observar en las características negativas es que se menciona menos aspectos negativos. La primer cuestión que podemos observar, es la falta de la comunicación (26,78%). Achacan este aspecto a la diferencia del rol docente de su época, al rol del docente actual. “La función básica de los docentes es la comunicación, por lo que es conveniente, que cada docente reflexione una vez más: ¿qué es la comunicación?” Edmund, Marc. y Dominique, Picard (1992, p.207)”. Algunas respuestas de los profesores españoles a destacar son las siguientes:

“A nivel profesional quizá no fueron los mejores comunicadores (los docentes) y esto generaba muchas carencias comunicacionales”, “Yo no me expresaba nada, cuando no entendía una cosa”, “Es como si tuviera bastante miedo: miedo a hablar en público, miedo a que me escucharan, a que me respondieran mal...lo pasaba mal en las exposiciones orales..”, “Estábamos en una época formalista, la comunicación era complicada”.

La segunda característica es la alienación cultural, política y en otros ámbitos, con un 17'85%. Evidentemente, son docentes hablándonos de su situación como estudiantes, y, es una característica que se puede ir modificando a lo largo de su historia de vida. El contexto al que estaban expuestos limitaba mucho sus propias actuaciones. La mayoría, eran estudiantes cuando estaba instaurada en España una dictadura política y/o una época de transición. A continuación, pondremos algunos ejemplos:

“Estábamos más integrados en la pirámide jerárquica, era difícil tener un pensamiento individualizado”, “La gente creará que uno tiene vocación desde la cuna para algunas cosas. No es mi caso, ni siquiera sabía que estaba pasando a mi alrededor, simplemente me dejaba llevar. Fue una época muy confusa”, “Pues un poco el azar se ha encargado de llevar mi vida profesional. Antes trabajábamos en lo que había, no tomábamos una decisión, al menos no conscientemente”, “estábamos saliendo de una dictadura, teníamos miedo,...Era una sociedad extremadamente clasista. No querías pensar en nuestros ideales políticos”.

La tercera característica es que no usaban bien las tecnologías de la información y de la comunicación, y que poseían una motivación baja, con un porcentaje de 12'5% en ambos factores. Esto de la motivación baja es una cuestión que merece la pena tomar en consideración porque son más los profesores que se atribuyen una motivación baja cuando eran estudiantes (12,5%), que los que señalaban como característica una motivación alta (7%). Algunas aportaciones son las siguientes:

“No tenía aula virtual, porque cuando fue su comienzo, en griego no se podía utilizar porque no se podía escribir en griego. Ahora ya se puede escribir en griego, pero no sé utilizarla”, “Yo se lo mando a todos por correo electrónico, no necesito power point porque los alumnos los tienen en la mano y pueden escribirse entre ellos. La cuestión es que tengo que formarme más sobre las TIC's”

En cuarto lugar, encontramos la falta de atención y/o concentración, con un 10'71%. Citas literales:

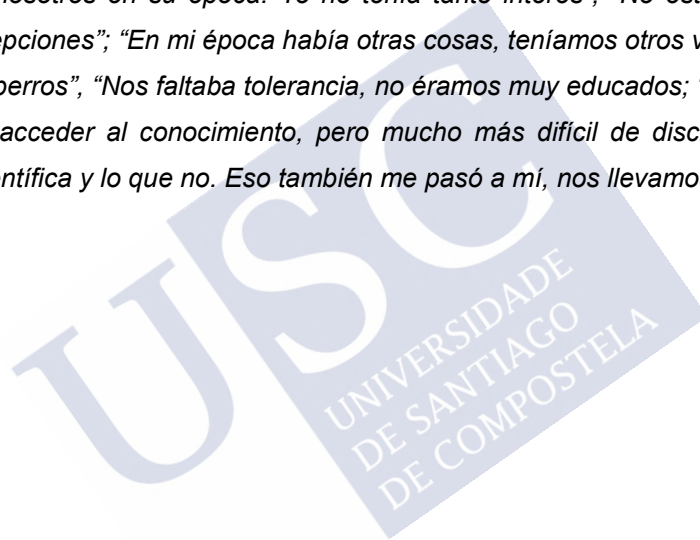
“Tener un poquito más de paciencia, en la vida no todo es instantáneo. Pero cuando era más joven me costaba mucha tener paciencia, porque no era capaz de

El componente interactivo en la docencia universitaria

prestar una buena atención”, “A veces me dormía, porque perdía el hilo y se iba mi atención”, Algo que nos decían antes, es eso de no escuchan, no prestan atención”.

Otros aspectos que aparecen, son la falta de comprensión y de interés (7,14%), la conducta inadecuada (3,57%) y los errores en la selección de información (1,78%). Citas destacadas:

“No les pedimos que hagan un análisis sociológico profundo, solo les pedimos que vayan un poquito más allá de esas ideas básicas que mencionábamos, pero bueno a mí también me costaba entender ciertos aspectos”, “Pero estudian muchísimo, incluso más que nosotros en su época. Yo no tenía tanto interés”, “No estábamos implicados, salvo excepciones”, “En mi época había otras cosas, teníamos otros vicios por decirlo así. Eran gamberros”, “Nos faltaba tolerancia, no éramos muy educados; “A ver, tienen mucho más fácil acceder al conocimiento, pero mucho más difícil de discriminar lo que tiene validez científica y lo que no. Eso también me pasó a mí, nos llevamos pocos años”.



RESPUESTAS DEL PROFESORADO BRASILEÑO:

Resultados generales de Brasil:

Tabla 2.51.

Percepción de las características de los docentes brasileños sobre cuando eran estudiantes.

Muestra de los docentes de Brasil			
Respuesta	Características genéricas	Características específicas	Dato porcentual
Sí, podría seleccionar mis características: 100%	1º Características positivas	Madurez, responsabilidad y dependencia	11,88%
		Experiencia de vida	11,88%
		Interés y voluntad	8,75%
		Dedicación a los estudios	7,5%
		Afrontar los cambios socioeconómicos	7,5%
		Buena atención y concentración	5%
		Inquietud política, cultural, etc	5%
		Vocación	4,38%
		Usar tecnologías de la información y la comunicación	4,38%
		Apertura	4,38%
		Trayecto vital vinculada al sacrificio	4,38%
		Compromiso	3,75%
		Competencias básicas asimiladas	3,13%
		Inteligentes	2,5%
		Con capacidad de persistencia	2,5%
		Con preparación previa	2,5%

El componente interactivo en la docencia universitaria

		Retroalimentación con el docente	2,5%
		Permeabilidad	1,88%
		Buena selección de información	1,88%
		Buena interrelación del conocimiento	1,88%
		Buena búsqueda de salida laboral	1,25%
	2º Características negativas	1º No usan la tecnología de la información y la comunicación	33,33%%
		2º Falta de comunicación con el docente	17,78%
		3º Falta de comprensión	11,11%
		4º Alienación cultural	8,89%
		4º Falta de concentración y atención	8,89%
		4º Falta de interés	8,89%
		5º Errores en la selección de la información	6,67%
		6º Mala convivencia	4,44%
	Nota: La fuente de esta tabla es de elaboración propia (2017).		

Comentario resultados generales Brasil

Características positivas:

En la siguiente tabla describimos los resultados generales de la percepción de los docentes sobre su propio perfil como estudiantes. Como en la anterior, desglosamos los resultados en características positivas y características negativas.

En primer lugar los docentes destacan de sí mismos un perfil maduro, responsable e independiente. Este perfil lo acompañan de una trayectoria y experiencia de vida que ayudaría en su perfil como estudiantes. Un 11'88% de los docentes comenta cuestiones vinculadas a estas experiencias en relatos como:

“Muy cumplidores y serios con las tareas”; “Pensaba este es un paso hacia lo que yo quiero y si quisiera conseguir otros pasos es necesario llevar a cabo un camino diferente y mayor”; “Autonomía, autonomía financiera, autonomía emocional en relación a los padres”; “La madurez hace la diferencia importante, de poder de decisión”; “No sé por qué pero no veo la madurez de antes”; “Tuve la suerte de percibir espontáneamente la importancia de estudiar”; “A los 30 años ya estaba todo el mundo casado, todo el mundo viviendo sus vidas. Con veintipocos años ya estaba todo el mundo viviendo”; “Así que creo que en mi tiempo propia clase más respetada”; “También es verdad, que yo tuve un hijo muy pronto y eso hace que aspiraciones fueran a medio y largo plazo”; “Después el último año de mi diploma de estudios superiores fue cuando terminé mis estudios me casé e enseguida tuve un hijo y busqué trabajo”; “Ya que en la graduación yo ya sabía lo que quería hacer y lo tenía claro toda la dificultad que había para estudiar ese proceso que era especializarse”.

En segundo lugar un 8'75% ponen en valor la presencia de interés o voluntad como característica principal en su perfil como alumnos y le dan un valor destacado en sus discursos:

“Mucha garra”; “Más interés y esfuerzo”; “Por las razones que sean aquella clase le interesaba, y los que venían de más abajo tenían mucho interés”; “Entonces yo también tenía más interés mi área”; “Teníamos interés y ganas de conocer, que eso es muy importante”; “Los alumnos se interesaran más por la clase”.

La predisposición hacia los estudios, su buena dedicación a estos aparece en tercer lugar junto a su adaptabilidad a los cambios socioeconómicos. Un 7'5% de los profesionales considera que estas características eran destacadas en los estudiantes de la época. Comentan aspectos tales como:

“En mi época éramos más aplicados”; “No querían saber la aplicación sino el conocimiento por el conocimiento, y eso se ha perdido”; “Porque cuando yo era estudiante, en los casos de anatomía, eran tres horas de teoría y tres de práctica y tú pasabas las tres horas estudiando, y cuando salías de aquí tenía que aprender lo explicado en esa clase, así eran muchas horas de estudio”; “Nosotros teníamos otras estrategias de aprendizaje. Creo que teníamos más tiempo”.

La buena atención y concentración destacan con un 5% de la opinión de los docentes. Este aspecto aparece en paralelo a otra característica vinculada al contexto de los alumnos, la inquietud política y cultural. Podemos observarlo en:

“Conseguía concentrarme más para leer un libro”; “Yo creo que yo como estudiante era más atento a las dificultades que tenía, pero me parezco bastante a los estudiantes de primera universidad”; “Entonces creo que en mi época la gente respetaba la clase en sí, hoy ellos están en la clase pero a veces no están allí. Sólo el cuerpo está presente”.

La vocación por sus estudios o hacia su futuro profesional la manifiestan un 4,38% de los docentes, junto con una atribución de apertura. Aseguran tener una conciencia de sí mismos como personas abiertas y predispuestas al cambio. Todas estas características las manifiestan a la para que una trayectoria vital vinculada siempre al sacrificio. En contraposición a la visión que estos mantiene de sus alumnos, un 4'38% de los docentes considera que usaba las tecnologías de la información y la comunicación. Sus experiencias relatan aspectos como:

“Creo que desde pequeño tuve vocación diríamos intelectual”; “Yo tengo mucha realización personal”; “Cuando yo entré aquí, quería hacer ortodocentista (era lo que daba más dinero) y después me apasioné por odontología legal, y sin embargo eso me realizó”; “Me atraía mucho la biología, la física y la química, y escogí farmacia”.

En sexto lugar un 3'75% manifiesta tener una actitud de compromiso para con los estudios. Los docentes dan un valor relevante a la asimilación de contenidos y a la base académica de sus alumnos, por lo tanto en séptimo lugar un 3'13% considera que como alumno si tenía unas competencias básicas asimiladas correctamente. Destacan algunas como:

“El proceso de asimilación desde el uso de las tecnologías ha variado y yo considero que tengo un nivel básico bueno. Siempre he intentado mantenerlo”; “Nosotros nos pasábamos mucho tiempo en la sistematización”; “Eso también nos daba otras propiedades como eran las de comprender y absorber más un texto”; “Disfrutaba más de investigar”.

En octavo lugar podemos observar una variedad de características destacables. Tienen una visión de ellos mismos como personas inteligentes. Vuelven a destacar aspectos vinculados con la persistencia. En relación a las competencias básicas hablan de una formación y preparación previa. Por último consideran en un 2'5% que tenían una buena retroalimentación con los docentes. A continuación un 1'88% de los profesionales destaca sus capacidades para

seleccionar y gestionar la información. A su vez consideran que eran capaces de interrelacionar los conocimientos adquiridos con facilidad. Tienen una visión de sí mismos como alumnos permeables, consideran que eran alumnos que se dejaban modelar y captaban mejor todos los cambios que había a su alrededor. Por último un 1'25% nombra la búsqueda de salida laboral, de visión hacia el futuro profesional como propio de su generación.

Características negativas:

En cuanto a las características negativas, como comentábamos anteriormente un 33'33% considera que no empleaba las tecnologías de la información y la comunicación. Este porcentaje destaca por encima de las demás características que los docentes nombran. Destacan comentarios recurrentes como:

“Ya había ordenadores, pero el acceso al computador y a internet era muy estricto”; “tanta facilidad para acceder como tienen hoy.”; “Yo no sé dar clase si no fuera usando métodos electrónicos”; “Cuando yo estudiaba no tenía acceso a internet como tengo hoy. No tenía teléfono, no tenía Tablet”; “Antes no podía por culpa de la falta de acceso a la información. Por ejemplo, yo tenía que esperar dos años, para poder leer un artículo interesante. Este pasaba por revisión, volvía al escritor, se volvía a enviar, Brasil compraba el artículo, llegaba al puerto de Sao Paulo, la fiscalización se demoraba seis meses, después iba hasta unas señoras que cosían que de vez en cuando encuadernaban los artículos y se demoraba todo demasiado”; “Porque cuando era un estudiante que no tienen todo el aparato tecnológico que es Internet y cómo funciona en la actualidad”.

En segundo lugar un 17'78% considera no tener, en su tiempo de estudiante, una buena comunicación con el docente, y ser este unos de los motivos que dificultaban su formación. Las situaciones más recurrentes eran:

“Hoy es mucho más fácil para el alumno interactuar”; “Pasamos de un aula en la que se establecía clara diferencia entre profesor y alumno”; “Aunque en el área de ingeniería nos conocemos por ser muy cabezones”; “Así que creo que en ese aspecto es diferente, que están con smartphone en la mano todo el tiempo, confirmando en Internet si lo que está hablando es cierto, o buscando algo para disentir, o para citar, o para aparecer que leyó el texto”; “Buscando algo para disentir, o para citar, o para aparecer que leyó el texto . O conversando, enviando cosas en Facebook, o conversando con los colegas en WhatsApp”.

Vinculado a lo anterior, los docentes reconocen en un 11'11% que tenían cierta incomprensión a lo que sus docentes demandaban o les exponían. Dicen no comprender diferentes aspectos como:

“Problemas en la lectura y la escritura son similares a lo que yo vi en mi tiempo”;
“Tenía una categorización del contenido muy medida y muy limitada a la comprensión que yo tenía en ese momento”; *“Los alumnos tenían que leer más textos para aquellas disciplinas, entonces él va priorizar lo que él le gusta más”.*

En cuarto lugar resaltan aspectos relacionados con la alienación cultural, la falta de concentración y atención, o en general una falta de interés. Un 8'89% de los profesionales relata en sus discursos aspectos como:

“Yo formaba parte del movimiento estudiantil y siempre era observado como ese alumno que no quería estudiar”; *“Si te comportabas así eras un agitador”;* *“Estábamos bastante reprimidos”;* *“En mi época, la política no era un tema que se pudiera tratar fácilmente y tampoco, era un tema de preocupación general”.*

Un 6'67% reconoce haber tenido dificultades en la selección y gestión de la información cuando era alumno. Por último sienten que en su época como estudiantes existía una mala convivencia universitaria. Un 4'44% de los entrevistados siente que el clima en la universidad no era positivo:

“Ellos conviven mucho mejor que nosotros con las diferencias, y eso también es un gran avance de la sociedad”; *“Nosotros no teníamos problemas de tránsito y aun así la relación no era buena”.*

Resultados por áreas científicas en España:

Tabla 2.53. Percepción de las características de los docentes españoles sobre cuando eran estudiantes por áreas.				
Muestra de los docentes de España (Características positivas)				
Porcentajes de ciencias sociales:	Porcentajes de ingeniería:	Porcentajes de artes y humanidades:	Porcentaje de ciencias:	Porcentaje de ciencias salud
<p>1º Madurez 15'79%. Motivación alta 15'79%</p> <p>2º Compromiso 10'53%. Conducta adecuada 10'53%. Conocimiento adecuado 10'53%</p> <p>3º Inteligentes 5'26%. Inquietud 5'26%. Interés y curiosidad 5'26%. Competencias básicas trabajadas 5'26%. Dedicación a los estudios 5'26%. Buen uso de las tecnologías de la información y la comunicación 5'26%. Experiencia de vida 5'26%</p>	<p>1º Buena selección de la información 15'91%. Conocimiento adecuado 15'91%</p> <p>2º Trayectoria profesional vinculada al sacrificio 13'64%</p> <p>3º Conducta adecuada 11'36%</p> <p>4º Madurez 9'09%</p> <p>5º Motivación alta 6'82%</p> <p>6º Inquietud 4'55%. Compromiso 4'55%. Retroalimentación con el docente 4'55%. Experiencia de vida 4'55%</p> <p>7º Interrelación del conocimiento 2'27%. Interés y curiosidad 2'27%. Vocación 2'27%. Buen uso de las tecnologías de la información y de la comunicación 2'27%</p>	<p>1º Conocimiento adecuado 25%</p> <p>2º Inquietud y dinamismo 15%. Interés y curiosidad 15%. Buena selección de la información 15%</p> <p>3º Madurez 10%. Conducta adecuada 10'53%</p> <p>4º Compromiso 5%. Buen uso de la tecnología de la información 5%</p>	<p>1º Madurez 34'37%</p> <p>2º Conducta adecuada 12'50%. Conocimiento adecuado 12'50%</p> <p>3º Buena selección de la información 09'37%. Retroalimentación con los docentes 09'37%</p> <p>4º Interrelación del conocimiento 6'25%</p> <p>5º Inquietud y dinamismo 3'12%. Trayectoria vital vinculada al sacrificio 3'12%. Motivación alta 3'12%. Dedicación a los estudios 3'12%. Vocación 3'12%. Buen uso de la tecnología de la comunicación y de la información 3'12%</p>	<p>1º Motivación alta 16'67%. Vocación 16'67%. Compromiso 16'67%</p> <p>2º Inquietud 8'33%. Interés y curiosidad 8'33%. Madurez 8'33%. Conducta adecuada 8'33%. Uso de las tecnologías de la información y de la comunicación 8'33%</p>

Muestra de los docentes de España (Características negativas)				
1º Falta de comunicación 33'33%. Motivación baja 33,33% 2º Alienación cultural y política 22'22%	1º Alineación cultural política... 29'41% 2º Falta de concentración 17'65%. Falta de comunicación 17'65%. 3º Falta de comprensión 11'76%. Motivación baja 11'76%. Falta de comprensión 11'76% 4º No usaban tecnologías de la información y de la comunicación 5'88%. Conducta inadecuada 5'88%	1º Falta de comunicación 28'57% 2º No usaban tecnología de la información y de la comunicación 21'43%. Falta de comunicación 21'43% 3º Falta de interés 21'43%. Falta de comprensión 7'14%	1º Falta de comunicación 27'27% 2º No usaban tecnologías de la información y de la comunicación 18'18% Alienación política 18'18% 3º Falta de comprensión 9'09%. Errores en la selección de la información 9'09%. Conducta inadecuada 9'09%. Motivación baja 9'09%	1º Falta de comunicación 27'27% 2º No usaban tecnologías de la información y de la comunicación 18'18%. Alienación política y cultural... 18'18%. Motivación baja 18'18%
Nota: La fuente de esta tabla es de elaboración propia (2017).				

Análisis cualitativo (España): Los características que podemos observar en las cinco áreas de aprendizaje, nos demuestran cómo la titulación que se cursa puede generar diversos perfiles autoperceptivos. Si consideramos las respuestas con mayor frecuencia en cada una de las áreas científicas tenemos los siguientes datos. Son los profesores de ciencias sociales y de ciencias de la salud los que creen que en sus tiempos de estudiantes se caracterizaban por tener *una motivación alta* (15'79% y 16'67%). Pero los docentes de ciencias experimentales creen que se destacaban por *su madurez* (34,37%) y los de ciencias de la salud por *su vocación y compromiso* (con un 16'67% en cada una). Los docentes de ingeniería-arquitectura y artes y humanidades la característica que más citan es *el conocimiento adecuado*, con un 15,91% y un 25%. También le dan mucho valor a la *buena selección de la información* (con un 15'91% y un 15% respectivamente). Los docentes de ingeniería son los que aportan más datos de cuando eran estudiantes y los que presentan mayor diversidad. Los resultados van desde inquietud, compromiso, retroalimentación con el docente hasta experiencia de vida. Además, interrelación del conocimiento, interés y curiosidad, vocación y buen uso de las tecnologías de la información y de la comunicación. No deja de llamar la atención, que en las características negativas también se produce una homogenización de resultados. En primer lugar, en las áreas de ciencias sociales y jurídicas, artes y humanidades, ciencias experimentales, y en ciencias de la salud los docentes destacan entre sus aspectos negativos como estudiantes su falta de *capacidad de comunicación*. Por otra parte, la única área que no menciona problemas de vocación es la de ciencias sociales. Resulta un tanto extraño por tratarse de un espacio científico al que se accede con menos exigencias académicas y, supuestamente, con una menor carga vocacional. Cabezas y Claro (2011) advierten que en las decisiones vocacionales influyen diversas características de la estructura salarial, tales como el sueldo inicial –factor clave para atraer talentos a la carrera, que, por ejemplo, en el caso de pedagogía es un 30% menor que el promedio de otras profesiones–, la expectativa de mejoras con los años, el salario máximo al cual se puede aspirar y la dispersión de las remuneraciones a lo largo de la carrera.

Resultados por áreas científicas en Brasil

Tabla 2.54

Percepción de las características de los docentes brasileños sobre cuando eran estudiantes por áreas.

Características Genéricas	Porcentajes de ciencias sociales:	Porcentajes de ingeniería:	Porcentajes de artes y humanidades:	Porcentaje de ciencias:	Porcentaje de ciencias salud
Muestra de los docentes de Brasil C. Positivas	1° Apertura 16'66%. 2° Competencias básicas 13'33%, Experiencia de vida 13'33%, Conocimiento adecuado 13'33%, Dedicación a los estudios 13'33%. 3° Interrelación del conocimiento 6'66%, Conducta adecuada 6'66%. 4° Buena selección y organización de la información 3'33%, Buena atención y concentración 3'33%, Compromiso 3'33%, Salida laboral 3'33%, Motivación alta 3'33%.	1° Usan las tecnologías de la información y de la comunicación 16'66%. 2° Interés y curiosidad 13'88%. 3° Cambios socioeconómicos 11'11%, Conducta adecuada 11'11%. 4° Experiencia de vida 8'33%, Conocimiento adecuado 8'33%. 5° Dedicación a los estudios 5'55%, Capacidad de persistencia 5'55%. 6° Buena atención y concentración 2'77%, Trayectoria vital vinculada al sacrificio 2'77%, Preparación 2'77%, Retroalimentación con el docente 2'77%, Motivación alta 2'77%, Permeabilidad 2'77%,	1° Cambios socioeconómicos 18'18%, Experiencia de vida 18'18%. 2° Inquietud 15'90%. 3° Interés y curiosidad 11'36%. 4° Dedicación a los estudios 6'81%. 5° Inteligentes 4'54%, Compromiso 4'54%, Conocimiento adecuado 4'54%, Retroalimentación con el docente 4'54%, Motivación alta 4'54%. 6° Buena atención y concentración 2'27%, Competencias básicas 2'27%, Conducta adecuada 2'27%.	1° Conducta adecuada 28'57%. 2° Conocimiento adecuado 14'28%. 3° Buena atención y concentración 10'71%. 4° Compromiso 7'14%, Motivación alta 7'14%. 5° Inteligentes 3'57%, Buena selección y organización de la información 3'57%, Capacidad de persistencia 3'57%, Trayectoria vital vinculada al sacrificio 3'57%, Interés y curiosidad 3'57%, Salida laboral 3'57%, Dedicación a los estudios 3'57%, Apertura 3'57%, Usan las tecnologías de la información y la	1° Conocimiento adecuado 24%. 2° Conducta adecuada 12%. 3° Trayectoria vital vinculada al sacrificio 10%, Motivación alta 10%. 4° Preparación 6%, Experiencia de vida 6%, Interés y curiosidad 6%. 5° Buena atención y concentración 4%, Dedicación a los estudios 4%, Permeabilidad 4%. 6° Inteligente 2%, Buena selección y organización de la información 2%, Inquietud 2%, Compromiso 2%,

El componente interactivo en la docencia universitaria

		Apertura 2'77%.		comunicación 3'57%.	Interrelación del conocimiento 2%, Capacidad de persistencia 2%, Retroalimentación con el docente 2%.
Muestra de los docentes de Brasil C.Negativas	1° No usan tecnologías de la información y de la comunicación 25%, Falta de comprensión 25%. 2° Motivación baja 12'5%, Falta de comunicación 12'5%, Conducta inadecuada 12'5%, Falta de concentración y atención 12'5%.	1° Motivación baja 30'76%.,. 2° No usan tecnologías de la información y de la comunicación 23'07%, Falta de comunicación 23'07%. 3° Alienación política 7'69%, Falta de comprensión 7'69%	1° Conducta inadecuada 44'44%. 2° No usan tecnologías de la información y de la comunicación 11'11%, Falta de comunicación 11'11%, Falta de comprensión 11'11%, Falta de interés 11'11%. 3° Errores en la selección y organización de la información 5'55%, Mala convivencia 5'55%.	1° No usan tecnologías de la información y de la comunicación 23'07%, Conducta inadecuada 23'07%. 2° Falta de comunicación 15'38%, Falta de interés 15'38%. 3° Errores en la selección y organización de la información 10%, Mala convivencia 10%, Falta de concentración y atención 10%.	1 No usan tecnologías de la información y la comunicación 50%, 2° Alienación política 20%. 3° Errores en la selección y organización de la información 10%, Mala convivencia 10%, Falta de concentración y atención 10%.

Nota: La fuente de esta tabla es de elaboración propia (2017).

Análisis cualitativo:

En la tabla anterior se desglosan los resultados específicos divididos en las diferentes áreas de conocimientos. Al igual que en la tabla de resultados generales, se realiza una distinción entre las características positivas y las características negativas. Todos los docentes, de las distintas áreas del conocimiento ponen en valor su conducta adecuada. Los docentes de ciencias experimentales consideran en un 28'57% que era su característica más destacada. Los docentes de ciencias de la salud, ingeniería o ciencias sociales le otorgan un menor con un 12%, 11'11% y 6'66% respectivamente. Sin embargo los docentes de artes y humanidades lo sitúan en último lugar con un porcentaje de 2'27%. Los docentes de artes y humanidades conceden su mayor prioridad a la capacidad para adaptarse a los cambios socioeconómicos con un 18'18%. Junto a estos, los docentes de ingeniería lo nombran en un 11'11%. Es importante destacar que esta capacidad de adaptación no es reconocida por ningún otro docente de las diferentes áreas.

En tercer lugar tenemos que señalar el uso de las tecnologías de la información y la comunicación. Existe entre los docentes una gran discrepancia en torno al manejo de estas tecnologías. Los docentes de ingeniería consideran que esta era su mejor característica como estudiantes en un 16'66%. Sin embargo los profesionales del área de ciencias experimentales lo sitúan en la última posición con un 5'57% de los casos. Los docentes de las áreas restantes no lo mencionan en sus discursos como una característica positiva a tener en cuenta en su perfil como estudiantes. Una característica señalada por todos los docentes es el conocimiento adecuado a su ámbito. De tal forma que en el área de ciencias de la salud es la más destacada con un 24%. Todos los docentes le dan valor esencial a esta característica: menos en ciencias experimentales 4'28% y en artes y humanidades 4'54%.; un poco más en ingeniería 8'33% y ciencias sociales 13'33%,

Otra de las características más señalada por los docentes es la capacidad de apertura. En ciencias sociales ésta es la característica nombrada en primer lugar por un 16'66% de los docentes. Aunque con un peso menor también

aparece en las áreas de ciencias experimentales e ingeniería con un 3'57% y un 2'77% respectivamente. Mientras tanto los docentes de ciencias de la salud o artes y humanidades no dan un valor especial a esta característica, no la mencionan.

En las áreas de artes y humanidades o ciencias sociales no se atribuyen como estudiantes un interés o curiosidad relevantes como sí lo hacen en las demás áreas. Los docentes de ingeniería lo mencionan en segundo lugar con un porcentaje de 13'88%, mientras que en ciencias de la salud o ciencias experimentales el porcentaje es un poco menor con un 6% y 3'57%. Tanto los docentes de ciencias sociales, como los de artes y humanidades consideran que su base formativa en cuanto a competencias básicas era una cualidad indispensable a destacar en su perfil como alumnos, con porcentajes de 13'33% y 2'27%. Sin embargo esta cualidad no se demuestra en ninguna de las áreas restantes.

Por último para finalizar la comparativa en cuanto a las características positivas, tenemos que destacar que mientras los docentes de artes y humanidades, ciencias experimentales y ciencias de la salud tienen una perspectiva de ellos mismos como alumnos inteligentes esa característica no está patente tanto en los docentes de ciencias sociales como en los de ingeniería. En cuanto a las características negativas existe un mayor consenso entre las diferentes áreas del conocimiento. Coinciden en otorgar el primer puesto a la falta de uso de las tecnologías de la información y la comunicación en las áreas de ciencias de la salud 50%, ciencias sociales 25% y ciencias experimentales 23'07%, mientras que esa misma característica ocupa el segundo puesto en las áreas de ingeniería 23'07% y artes y humanidades 11'11%.

Los docentes de las áreas de ingeniería y ciencias sociales destacan la poca motivación que sentían en su época de estudiantes. Con un 30'76% y un 12'5% respectivamente la consideran su peor característica como alumnos.

Los profesionales de ciencias de la salud e ingeniería se diferencian de los profesionales de las distintas áreas al no considerar que desarrollaran una

conducta inadecuada, mientras los docentes de artes y humanidades, ciencias experimentales y ciencias de la salud lo destacan entre sus características negativas con valores de 44'44%, 23'07% y 12'5%. Coinciden de nuevo al señalar la falta de comunicación como una de las características negativas presentes en su perfil como estudiantes. Los profesionales de ingeniería le otorgan un mayor peso con un 23'07%, seguidos de ciencias experimentales 15'38%, ciencias sociales 12'5% y artes y humanidades 11'11%. Tenemos que señalar que una vez más los docentes de ciencias de la salud discrepan al no contemplarlo dentro de su perfil.

A continuación sí que se puede observar coincidencias entre los docentes de ciencias de la salud, ciencias experimentales e ingeniería al resaltar la alienación política como una característica negativa entre los estudiantes. En último lugar podemos observar como el último puesto de los docentes de ciencias de la salud, ciencias sociales y ciencias experimentales lo ocupa la falta de concentración y atención con porcentajes de 12'5%, 10% y 7'69% respectivamente.

Pregunta 2.2.- Entrando en profundidad, ¿cómo valoraría su motivación, conocimiento y conducta cuando entró en la Universidad?

Sentido de la pregunta: La pregunta es similar a la que les hacíamos a los docentes en el bloque anterior. Se trata de especificar la imagen que cada docente tiene de estas tres grandes cualidades de la condición de estudiante. Nos permitirá ver la correspondencia que existe entre cómo valora cada una de ellas (motivación, conocimiento y conducta) en sí mismo y en sus estudiantes: ¿tendemos a exigir más en aquella cualidad en la que nosotros mismos nos sentimos más fuertes?

Resultados generales:

Tabla 2.55.
Percepción genérica de la motivación, conocimiento y conducta de los docentes sobre cuando eran estudiantes.

		Muestra de los docentes de España			Muestra de los docentes de Brasil		
Área	Sujetos	Motivación	Conocimiento	Conducta	Motivación	Conocimiento	Conducta
Ciencias de la salud	Sujeto 1:	Alta	Alto	Mala	Alta	Alto	Buena
	Sujeto 2:	Alta	Alto	Mala	Alta	Alto	Buena
	Sujeto 3:	Alta	Alto	Mala	Alta	Alto	Buena
	Sujeto 4:	Alta	Alto	Buena	Alta	Alto	Buena
	Sujeto 5:	Alta	Alto	Buena	Alta	Alto	Buena
	Sujeto 6:	Alta	Bajo	Buena	Alta	Alto	Buena
	Sujeto 7:	Alta	Alto	Buena	Alta	Alto	Buena
	Sujeto 8:	Alta	Alto	Buena	Alta	Alto	Buena
	Sujeto 9:	Alta	Alto	Buena	Alta	Alto	Buena
	Sujeto 10:	Baja	Bajo	Buena	Alta	Alto	Buena
Ciencias experimentales	Sujeto 11:	Baja	Alto	Buena	Alta	Alto	Mala
	Sujeto 12:	Alta	Bajo	Buena	Alta	Alto	Mala
	Sujeto 13:	Baja	Alto	Buena	Alta	Alto	Mala
	Sujeto 14:	Alta	Alto	Buena	Alta	Alto	Buena
	Sujeto 15:	Alta	Alto	Mala	Alta	Alto	Buena
	Sujeto 16:.	Baja	Alto	Buena	Alta	Alto	Buena
	Sujeto 17:	Alta	Alto	Buena	Alta	Alto	Buena
	Sujeto 18:	Alta	Bajo	Buena	Alta	Alto	Buena
	Sujeto 19:	Baja	Alto	Buena	Alta	Alto	Buena
	Sujeto 20:	Baja	Alto	Buena	Alta	Alto	Buena
Ciencias sociales	Sujeto 21:	Alta	Alto	Buena	Alta	Alto	Buena
	Sujeto 22:	Alta	Alto	Buena	Alta	Alto	Buena
	Sujeto 23:	Alta	Alto	Buena	Alta	Alto	Buena
	Sujeto 24:	Alta	Alto	Buena	Alta	Alto	Buena
	Sujeto 25:	Alta	Alto	Buena	Alta	Alto	Buena
	Sujeto 26:	Alta	Alto	Buena	Baja	Alto	Buena
	Sujeto 27:	Alta	Alto	Buena	Alta	Alto	Buena
	Sujeto 28:	Baja	Bajo	Buena	Alta	Alto	Buena
	Sujeto 29:	Baja	Alto	Buena	Alta	Alto	Buena
	Sujeto 30:	Alta	Alto	Buena	Alta	Alto	Buena

El componente interactivo en la docencia universitaria

Artes y humanidades	Sujeto 31: Sujeto 32: Sujeto 33: Sujeto 34: Sujeto 35: Sujeto 36: Sujeto 37: Sujeto 38: Sujeto 39: Sujeto 40:	Baja Baja Alta Alta Alta Alta Alta Alta Alta Alta	Alto Alto Alto Alto Alto Alto Alto Alto Alto Alto	Buena Buena Buena Mala Mala Mala Buena Buena Buena Buena	Alta Alta Alta Alta Alta Alta Alta Alta Alta Alta	Alto Alto Alto Alto Alto Alto Alto Alto Alto Alto	Buena Buena Buena Buena Buena Buena Buena Buena Buena Buena
Ingeniería y arquitectura	Sujeto 41: Sujeto 42: Sujeto 43: Sujeto 44: Sujeto 45: Sujeto 46: Sujeto 47: Sujeto 48: Sujeto 49: Sujeto 50:	Alta Alta Baja Alta Alta Alta Alta Baja Alta Alta	Alto Alto Alto Alto Alto Alto Alto Alto Alto Alto	Buena Buena Buena Buena Mala Buena Buena Buena Buena Buena	Alta Alta Alta Alta Baja Baja Baja Alta Alta Alta	Alto Alto Alto Alto Alto Alto Alto Alto Alto Alto	Mala Mala Mala Mala Mala Buena Buena Buena Buena Buena
	<ul style="list-style-type: none">Los docentes españoles consideran que, cuando eran estudiantes, un 78% de ellos poseían una motivación alta, y un 22% tenían una motivación baja.Los profesores consideran que cuando eran estudiantes, un 90% poseían un conocimiento alto, y un 10% bajo.Los docentes consideran que cuando eran alumnos el 84% manifestaba un buen comportamiento y un 16% reconoce una mala conducta.			<ul style="list-style-type: none">Los docentes brasileños consideran que cuando eran estudiantes, un 94% de ellos poseían una motivación alta, y un 6% tenían una motivación baja.Los profesores consideran que cuando eran estudiantes, un 100% poseían un conocimiento alto.Los docentes consideran que cuando eran alumnos el 84% tenía buen comportamiento y un 16% tenía una mala conducta.			
Nota: La fuente de esta tabla es de elaboración propia (2017).							

Comentario sobre los datos obtenidos de España:

Los docentes consideran que cuando eran estudiantes, un 78% de ellos poseían una motivación alta, y un 22% tenían una motivación baja. Llama la atención, que pese a que, como hemos podido ver en una pregunta anterior, los docentes que participan en nuestra investigación se consideran diferentes a los estudiantes actuales (68%), las puntuaciones sobre la motivación propia son muy parejas a las que atribuían a sus estudiantes (76%). Las aportaciones literales sobre la motivación alta y baja son las siguientes:

“Estoy muy satisfecho con mis alumnos de veterinaria, son iguales a cómo era yo. Están muy motivados”, “Es muy difícil meterte en ella sin motivación, yo estoy motivado”, “Yo estaba más vinculado con el área emocional de aprendizaje en si mismo”, “En el campo de la programación hay mucha motivación, pero en redes pues no es tanta quizá porque no vemos el resultado inmediato”, “La motivación de mis alumnos es muy buena, digamos que si la comparo con la mía es mil veces mejor”.

Los profesores consideran que cuando eran estudiantes, poseían un conocimiento alto, y un 10% bajo. Aquí sí encontramos grandes diferencias entre su visión de sí mismos y la de sus estudiantes actuales: pues otorgaban un porcentaje muy alto al conocimiento que ellos tenían cuando estudiaban (90% de respuestas positivas), y sin embargo, la puntuación que otorgaban a sus estudiantes es más baja con un 64%. Algunas de sus citas sobre el conocimiento son las siguientes:

“Lo que noto es que nos formábamos más en el bachillerato”, “Como yo tengo muy buen trato con ellos me dicen, “Uy!, es que tú sabes de eso porque eres mayor”, pero yo lo estudié en el bachiller, cosas que no volví a ver jamás desde los 12 años y me sigo acordando de ellas y ellos es que no saben, ya no es decir “lo supe y lo olvidé”, pero es que ni les suenan cosas de cultura general”, “Yo guardo buenos recuerdos de la carrera, no fue mala la formación que recibí. El conocimiento que recibí me ayudó a llevar hasta aquí”.

En relación a la conducta, los docentes consideran que cuando eran alumnos tenían buen comportamiento (el 84%). Solo un 16% acepta que su conducta no era tan buena. Aunque los valores son menos positivos, esta valoración no es muy diferente de lo que opinaban sobre sus estudiantes en una pregunta anterior: el 72% percibía como buena la conducta de sus estudiantes, y el 28% como mala.

“Teníamos otra disciplina éramos más correctos”, “Lo normal para mí cuando era alumno era que la gente se callaba cuando entraba el profesor. Yo era una persona con un comportamiento modélico”, “Éramos más correctos y estábamos más integrados como grupo”.

Comentario sobre los datos obtenidos de Brasil:

La percepción de los docentes sobre su propio perfil como estudiantes revela una consideración sobre sí mismos, en cuanto a la motivación, muy positiva. Un 94% afirma haber tenido una motivación alta durante su época de estudiante, frente a un 6%. Algunas de las muestras de motivación las revelan en citas como:

“Yo he disfrutado en cualquiera de los niveles, o sea que no, me dediqué a la universidad porque surgió esto sino hubiera seguido en otro entorno laboral. Mi motivación en todos los ámbitos de mi vida siempre fue muy alta”; “En motivación ya te dije que menor a la que tenía yo. Soy una persona muy motivada. Porque la inmensa mayoría de ellos vive bien, no sabe lo que es tener que sobrevivir e intentar sacar a la familia adelante. Yo tenía una motivación también obligada por mi entorno”; “la mineralogía es algo que motiva. Esto cambió mi vida”; “A nivel personal, yo lo recuerdo con afecto toda mi trayectoria estudiantil y la profesional está plagada de satisfacciones”.

En cuanto al conocimiento existe unanimidad, ya que un 100% de la muestra considera que tenía, de estudiante, un conocimiento alto. Por lo tanto tenemos muestras recurrentes de lo que ellos consideraban un buen nivel de conocimiento:

“Como yo era una estudiante muy buena, yo quería estudiar y mis padres aceptaron y con ese diploma superior, pude acceder a las facultades de enfermería. Mi base era muy buena”; “El conocimiento es igual al que tenía yo, creo que es una base aceptable, para un futuro conocimiento más profundo”; “Hace que el conocimiento no llegue a los alumnos, pero en mi caso tuve suerte con los profesores y el conocimiento llegó”; “Yo tenía colegas mucho mejores que los alumnos que tengo hoy en el aula. Creo que vienen con una deficiencia de formación muy mala. Mi escuela realmente me formó”; “El conocimiento, ahí lo veo una diferencia significativa de mi generación. Yo tuve muchas complicaciones para acceder al conocimiento, pero el que tenía era más estable”.

Por último, se realiza una valoración sobre el comportamiento. En este ítem continúan con la misma línea de percepción positiva, y un 84% considera que mantenía un buen comportamiento, mientras que solo el 16% reconoce que no era adecuado.

“Éramos mucho más respetuosos”; “Antiguamente era más... no se le podía hablar, como si la persona fuese un rey. Una persona porque tenga más conocimiento y la otra porque tenga menos no le podía hablar. Pero y pese al contexto mi actitud siempre fue la adecuada”; “Es una conducta diferente de la de antes, las dos correctas. Mis estudiantes son buenos y yo también ”; “Me preocupaba muchísimo, me preparaba mis apuntes en las clases muy, muy estudiadas”; “Yo era muy apocada, una santa, tan inocente”; “Era un poco contestatario, pero creo que también es algo necesario en la Universidad”; “Fui una persona muy disciplinada”.

Resultados por áreas científicas:

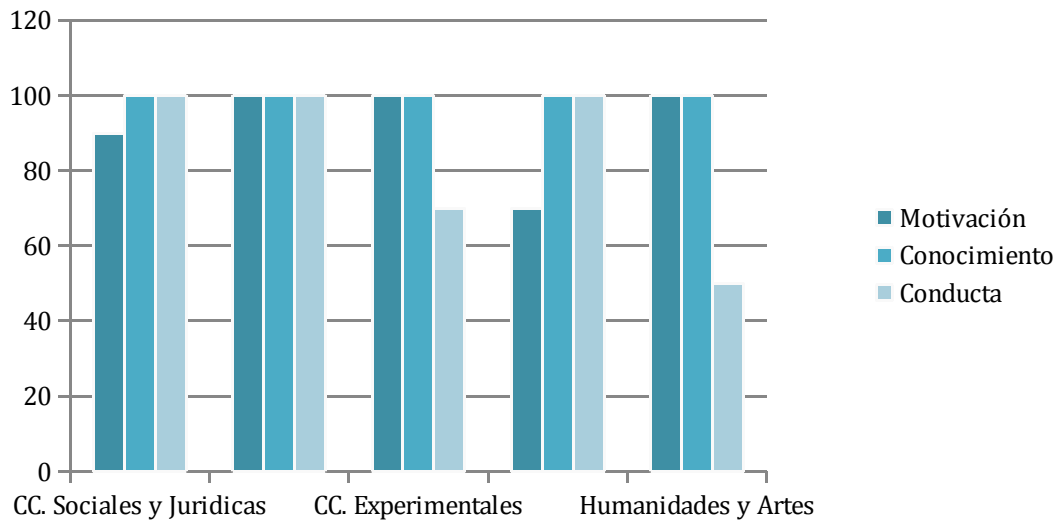
Si los datos anteriores los desagregamos por áreas científicas, nos encontramos con los siguientes datos:

Tabla 2.56.

Percepción por áreas de la motivación, conocimiento y conducta de los docentes sobre cuando eran estudiantes.

Muestra de los docentes de España			
Áreas	Motivación	Conocimiento	Conducta
CC. Sociales y Jurídicas	Alta 88'88% Baja 11'11%	Alto 100%	Buena 77'77% Mala 22'22%
Ciencias Salud	Alta 66'66% Baja 33'33%	Alto 90% Bajo 10%	Buena 100%
Ciencias Experimentales	Alta 55'55% Baja 44'44%	Alto 66'66% Bajo 33'33%	Buena 88'88% Mala 11'11%
Ingeniería-Arquitectura	Alta 81'81% Baja 18'18%	Alto 100%	Buena 90,90% Mala 9'09%
Humanidades y Artes	Alta 100%	Alto 88'88% Bajo 11'11%	Buena 66'66% Mala 33'33%
Muestra de los docentes de Brasil			
Áreas	Motivación	Conocimiento	Conducta
CC. Sociales y Jurídicas	Buena 90% Mala 10%	Alto 100%	Buena 100% Mala 0%
Ciencias Salud	Buena 100% Mala 0%	Alto 100%	Buena 100% Mala 0%
Ciencias Experimentales	Buena 100% Mala 0%	Alto 100%	Buena 70% Mala 30%
Ingeniería-Arquitectura	Buena 70% Mala 30%	Alto 100%	Buena 100%
Humanidades y Artes	Buena 100% Mala 0%	Alto 100%	Buena 50% Mala 50%
<i>Nota: La fuente de esta tabla es de elaboración propia (2017).</i>			

Análisis cualitativo de España:



Gráfica 2.4. *Percepción por áreas de la motivación, conocimiento y conducta de los docentes españoles sobre cuando eran estudiantes.*

Nota: La fuente de esta tabla es de elaboración propia (2017).

El profesorado de las distintas áreas científicas manifiesta, como ya habíamos visto una visión notablemente positiva de sí mismos cuando eran estudiantes. Los porcentajes negativos siempre están muy alejados de los positivos y, en varios de los aspectos, ni siquiera existen. Todos los docentes de CC. Sociales y Jurídicas, así como todos los de Ingeniería-Arquitectura entienden que hicieron su universidad con alto conocimiento. Todos los de Ciencias de la Salud se reconocen como sujetos con una buena conducta (en cambio más de un tercio de ellos no sienten que estuvieran muy motivados, cosa que resulta ciertamente extraño tratándose de Medicina). Los más críticos consigo mismos son los de Ciencias Experimentales con altos porcentajes de percepción negativa tanto en motivación como en conocimiento.

Análisis cualitativo de Brasil:



Gráfica 2.5 .Percepción por áreas de la motivación, conocimiento y conducta de los docentes brasileños sobre cuando eran estudiantes.

Nota: La fuente de esta tabla es de elaboración propia (2017).

La percepción que mantienen los docentes sobre sí mismos es del 100% positiva en todas las áreas, exceptuando las áreas de ciencias sociales y jurídicas y ciencias experimentales. En estos dos casos los docentes de ciencias experimentales mantienen en un 30% que su conducta no era adecuada frente a un 70% que la consideraba adecuada. Por otro lado los docentes de ciencias sociales y jurídicas consideran que tenían una motivación alta en un 90% y mala en un 10%. Aún siendo la valoración muy positiva, en general, es de resaltar que solo un 30% en ciencias experimentales y un 10% en ciencias sociales y jurídicas hagan autocrítica sobre su perfil estudiantiles.

Bloque 3: Percepción de la Universidad.

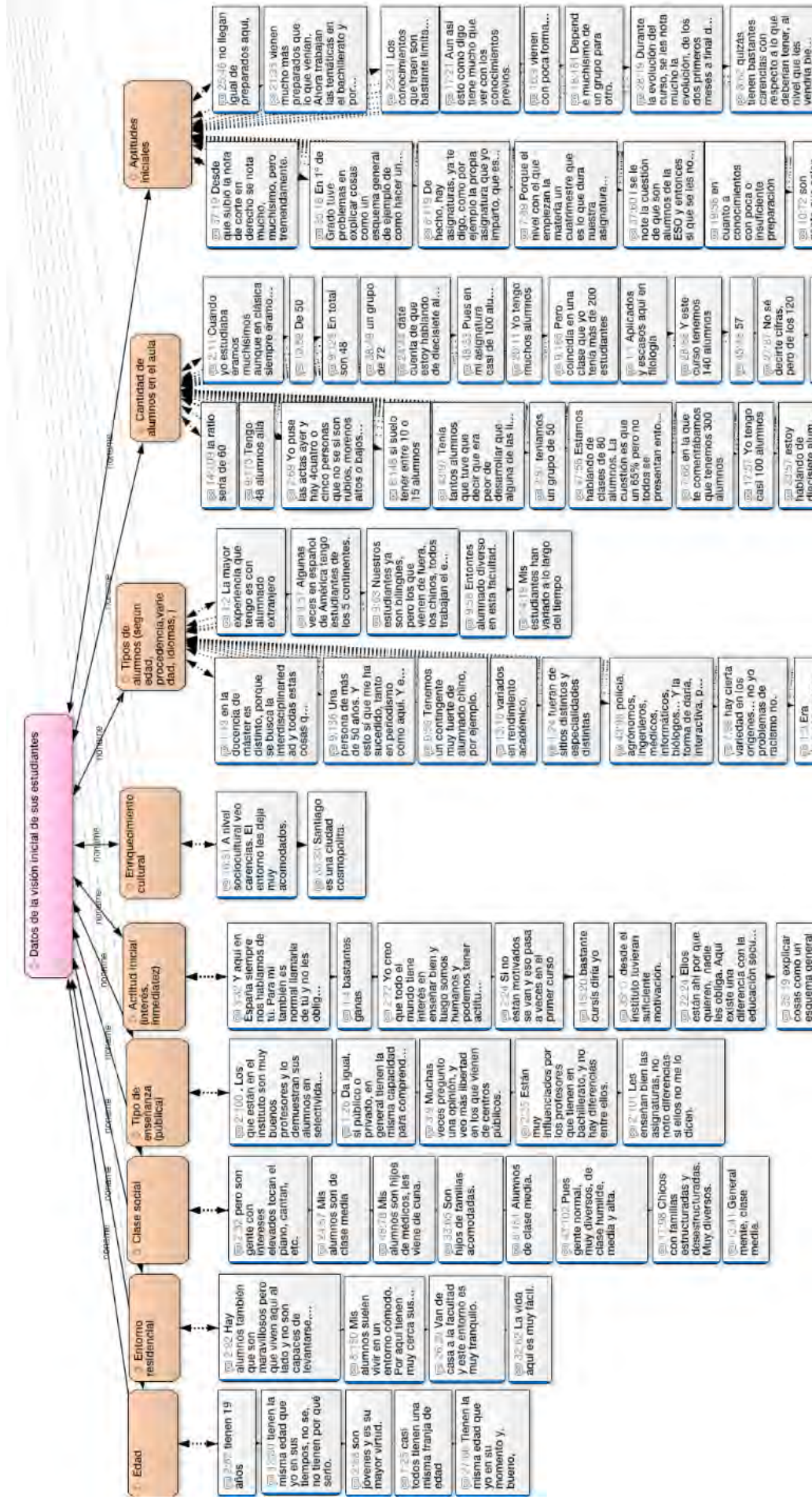
El bloque tercero está referido a la percepción que los docentes tienen de la universidad y de quienes enseñan - aprenden en ella, incluidos ellos mismos. Este bloque incluye 3 preguntas, la primera más sociológica sobre la población estudiantil, la segunda sobre la finalidad última (básica) de la universidad y la tercera sobre la disciplina que cada docente enseña.

Pregunta 3.1.- ¿Cómo es la visión inicial de sus estudiantes? (la mayoría hombre o mujeres, muchos o pocos, con buenas o malas aptitudes, clase social, entorno universitario,...)

Sentido de la pregunta: Esta pregunta, permite conectar este bloque con el primero para centrarse no ya en los estudiantes en general, cuanto en los estudiantes que cada profesor/a tiene en sus aulas. Y se interesa por cuestiones bastante genéricas: características demográficas y sociales, nivel general de conocimientos, etc.

Resultados generales España:

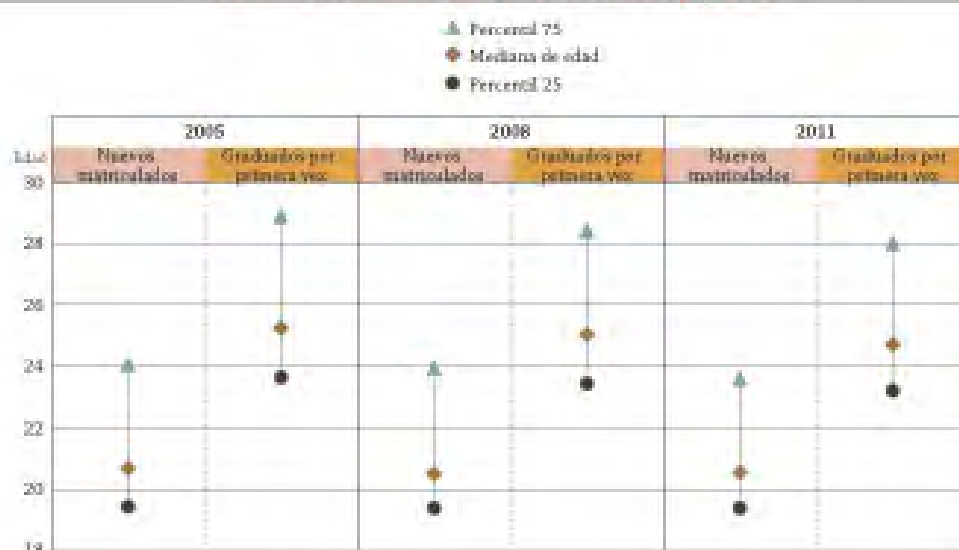
El componente interactivo en la docencia universitaria



Gráfica 2.6. Mapa de la visión inicial de los estudiantes españoles. Nota: La fuente de esta tabla es de elaboración propia (2017).

Análisis cualitativo en España:

En esa primera visión general del profesorado sobre sus estudiantes, en relación a la edad y sexo, los docentes entrevistados apenas aportan matices. Los estudiantes son como son y tienen la edad que les corresponde: que comienzan con 19-20 años y que no suele haber diferencias significativas entre ellos. En definitiva, la misma edad que los profesores tenían cuando fueron estudiantes. No se alude al sexo. El cambio mencionado por Ariño y Llopis, (2008) sobre el nuevo patrón del estudiantado (más feminizados, diferente dedicación y diferentes edades) no se observa en esta investigación. En el manual *“Education indicators in focus”*, realizado por la OCDE en 2014, se menciona lo siguiente: *“...en comparación con 2005 la edad mediana de la primera graduación universitaria ha disminuido de 25,2 a 24,7. Los estudiantes más jóvenes, aquellos en el percentil 25 de la distribución de edad, se graduaron a los 23,2 años en 2011 (en comparación con 23,6 en 2005) mientras que los estudiantes de más edad, en el percentil 75, se graduaron a los 27,9 (en comparación con 28,7 en 2005). Los estudiantes por tanto se están graduando notablemente antes en todos los rangos de edad, y el número de estudiantes que se gradúan relativamente tarde ha caído de manera especialmente significativa. Estos datos también muestran que la diferencia de edad entre los estudiantes que se gradúan es más estrecho”*.



Gráfica 2.7. Rango de edad de los nuevos matriculados y de graduados por primera vez, en educación terciaria de tipo A, 2005, 2008 y 2011.

Nota: La fuente de este gráfico pertenece a la OECD Education Dataluse and CECD (2013). Education et a Glance 2013: OECD Indicators.

La clase social de los estudiantes en España la sitúan en media-alta. No obstante, sabemos que en la universidad todas las clases están presentes, sin embargo también sabemos que en términos proporcionales los hijos de padres de clase alta tienen más probabilidades de enviar a sus hijos a la universidad. Mucha importancia se le está dando en este momento a la consideración de “estudiantes universitarios de primera generación” Torrents,Fachelli, Navarro (2014, p. 13). Al menos en la muestra de profesores que hemos estudiado, no parece que haya muchos estudiantes de primera generación aunque, posiblemente, su distribución varíe entre las diversas áreas científicas. Los docentes, sí se refieren, en cambio, al *origen* de sus estudiantes, esto es si hicieron el bachillerato en un colegio privado o público. Los comentarios al respecto son los siguientes:

“Los que están en el instituto son muy buenos profesores y lo demuestran sus alumnos en selectividad”, “Da igual, si público o privado, en general tienen la misma capacidad para comprender”, “Muchas veces pregunto una opinión, y veo más libertad en los que vienen de centros públicos”, “Están muy influenciados por los profesores que tienen en bachillerato, y no hay diferencias entre ellos”.

Uno de los aspectos interesantes que salen en este mapa es el relacionado con la existencia de alumnos extranjeros:

“La mayor experiencia que tengo es con alumnado extranjero”, “Algunas veces en español de América tengo estudiantes de los 5 continentes”, “Tenemos un contingente muy fuerte de alumnado chino, por ejemplo”.

También hay referencias al número de alumnos por clase. En este aspecto se producen bastantes diferencias en función de las titulaciones:

“Pues en mi asignatura casi de 100 alumnos”, “Estamos hablando de clases de 80 alumnos”, “Sí, suelo tener entre 10 o 15 alumnos”.

Los docentes entrevistados hacen muchos comentarios sobre las capacidades iniciales de sus estudiantes.

“Desde que subió la nota de corte en Derecho se nota mucho, muchísimo, pero tremendamente”, “En 1º de Grado tuve problemas en explicar cosas, como un esquema general por ejemplo, de cómo hacer un...”, “Ahora trabajan las temáticas en el bachillerato, llegan con nivel”.

Resultados generales Brasil:

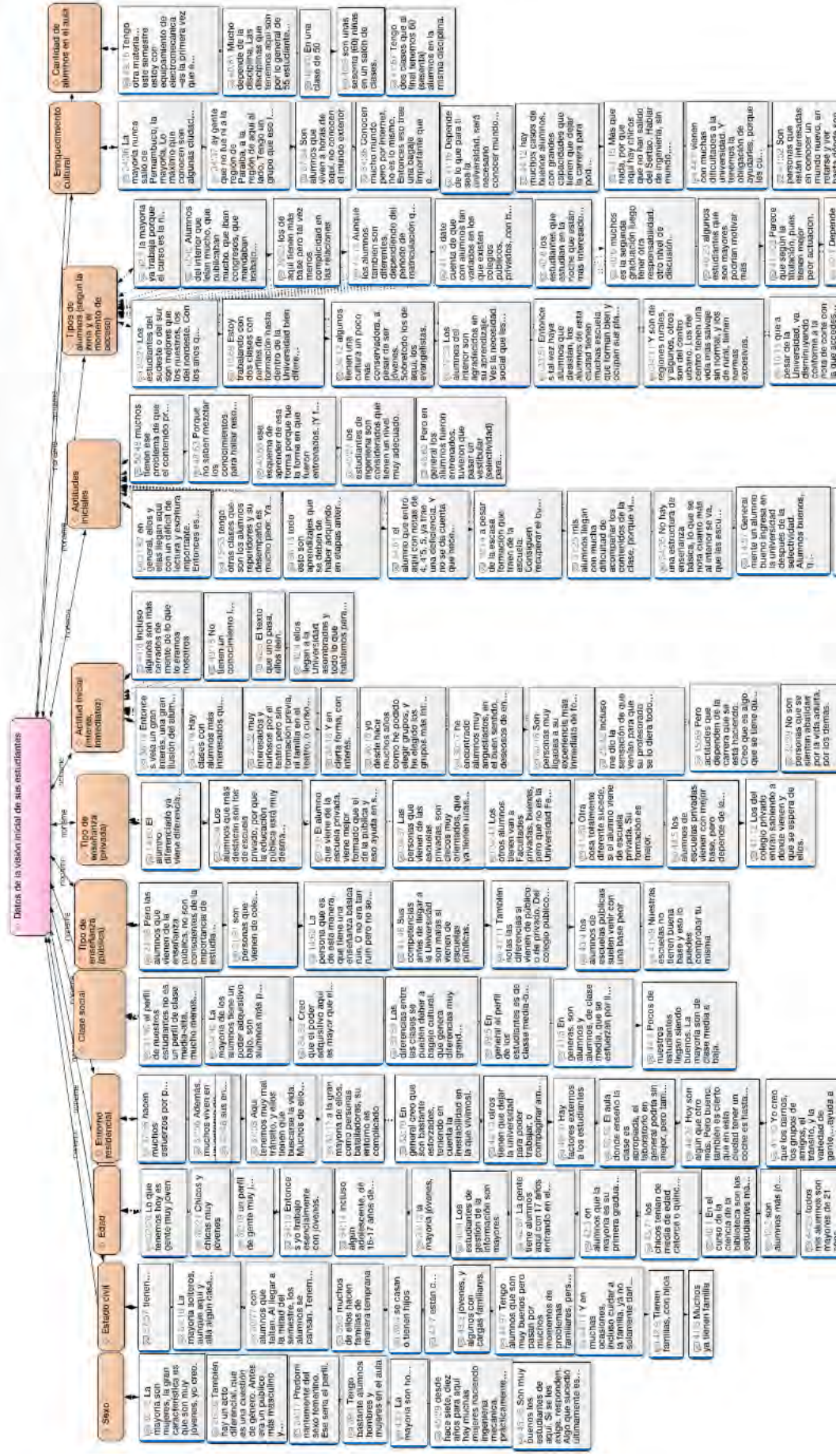


Gráfico 2.8. Mapa de la visión institucional de los estudiantes e investigadores.
Nota: Fuente de esta tabla: elaboración propia (2017).

Análisis cualitativo Brasil:

En esta tabla podemos observar características vinculadas con el sexo, estado civil, edad, entorno residencial, clase social, tipo de enseñanza previa a la universidad, actitudes y aptitudes necesarias, enriquecimiento cultural previo, tipología y cantidad de alumnado.

Como se puede observar, todos los datos iniciales básicos. Pese a ello, podemos algunos datos que llamaron nuestra atención. El primero de ellos, es que en Brasil los docentes mencionan que en ciertas carreras el perfil del estudiante es muy cerrado y que ello condiciona el sexo de sus estudiantes. De esta manera, existen áreas como ingeniería, con predominancia masculina y otra, cómo enfermería con mayoría femenina. En lo que a edad, destaca la edad avanzada de alguno de los discentes y, también, un entorno social variable. Existen alumnos que vienen del interior y alumnos de costa. Los profesores mencionan características psicológicas y de trabajo que varían según el lugar de procedencia.

Llama mucho la atención, la vinculación que realizan entre clase social y tipo de educación preuniversitaria, algo claramente reconocible en la sociedad brasileña. Muchos docentes confirman que las familias con mayor disposición económica, manda a sus hijos a centros privado, pues la educación tiene un mejor nivel. Se abre así una brecha desde la Educación Infantil que tiene sus resultados en las pruebas selectivas. Al ser esta, una universidad con alta nota de acceso, muchas personas vendrán con notas altas. Lo que creará una aún mayor brecha entre los alumnos.

Pregunta 3.2.- ¿Cuál considera que es el fin último de la Universidad?

Sentido de la pregunta:

Tras una primera pregunta más genérica y abierta, nos ha parecido importante establecer cuál es la visión que cada docente tiene de la Universidad y del papel que ésta está llamada a desempeñar en la sociedad actual. Servirá de referente para otras preguntas sobre la docencia y la relación con los estudiantes.

No todos los sujetos españoles respondieron a esta pregunta. Respondieron solamente 26 profesores de los 50: 6 de CC Sociales, 2 de CC. Salud; 6 de

Ingeniería; 6 de Ciencias y 6 de Arte y humanidades. En Brasil respondieron todos.

Resultados generales:



Gráfica 2.9 . Visión del fin último de la Universidad en España y Brasil.
Nota: La fuente de esta tabla es de elaboración propia (2017).

Análisis cualitativo de España:

Ha sido una pregunta interesante que ha suscitado numerosas descripciones por parte del profesorado participante. Hemos pensado que el conjunto de

aportaciones podríamos agruparlos en las 6 categorías que aparecen en la tabla anterior. Se podría haber hecho de otra manera, desde luego. De hecho, en la literatura científica aparece otra manera de estructurar las funciones de la universidad. Bricall (2000), por ejemplo, sintetiza las funciones universitarias en tres: *“preservación y transmisión crítica del conocimiento, cultura y valores sociales (función socializadora), revelación de las capacidades individuales (función orientadora) y aumento de la base de conocimientos de la sociedad (función investigadora y de extensión cultural)”* (pp.76-77). En todo caso, procederemos de forma similar a como lo hemos hecho en las preguntas anteriores. Comentar las respuestas agrupadas en cada categoría y aportar algunas de ellas como evidencias.

La universidad como una **sucesión de etapas**, ha salido seleccionada en una única ocasión por un docente de artes y humanidades. Este docente decía lo siguiente de sus estudiantes:

“Pienso que en su mayoría tienen como objetivo aprobar, no realmente formarse. Es como que van pasando etapas y van madurando con el proceso”, “yo intento dotarles de las herramientas, no solo de una teoría que quede inconexa y buscando que sepa cómo manejarla. Pero, bueno, la Universidad es lo que es, una etapa más en un proceso vital. Ni mejor ni peor que otras”.

Otro de los constructos, que ha salido una única vez es el que entiende la Universidad como una **selección de personas**. Algunas citas literales que lo definen son las siguientes:

“La escuela es un ecosistema de personas, pero la Universidad es donde tienes que conseguir afrontar esos retos, y destacar, porque al final, es un proceso para seleccionar los mejores”.

La Universidad como **preparación del mundo laboral**, es una de las opciones que más mencionan los docentes españoles. Algunas citas literales son las siguientes:

“Nos piden que les diseñemos un alumno en concreto, como un modelo de alumno, ...pero lo más importante es que la Universidad cumpla su misión y lo prepare para su puesto de trabajo”, “La inmensa mayoría de los profesores tienen un objetivo, la formación laboral. Si dijera lo contrario, creería que...”, “Dirigirlos tanto hacia un puesto de trabajo y darles la oportunidad de descubrirse”, “Yo los estoy preparando para eso, yo lo que quiero es que cuando salgan de mis manos sean capaces de triunfar en el mundo laboral. Es el objetivo último de esta facultad”, “Entonces, nuestro objetivo es satisfacer a nivel formativo a las empresas”.

La Universidad como **precursora de cambios sociales**, es seleccionada en dos ocasiones. Los comentarios son los siguientes:

“La Universidad tiene la firme intención de cambiar el mundo, ahora vienen aquí para adaptarse a él, y esto es una contradicción. Pero la finalidad de la Universidad es esta”.

La Universidad como **experiencia de vida**, es la tercera en el ranking de menciones:

“La Universidad tiene la misión de ser una experiencia que marque una diferencia en la vida de una persona”, “La Universidad marca un hito en la vida de un alumno, es una experiencia profunda”, “Pero no confundimos eso con la falta de humanidad, y para eso también se viene a la Universidad. Incluso es la función más importante”, “La facultad no es una fábrica de empleo. Si crean un empresa después eso es cosa suya. Nosotros estamos para que ellos aprendan las cosas buenas y malas de esta experiencia”.

La Universidad es un **escenario de formación**, ha sido el constructo con mayor selección entre los docente Españoles. Algunas de las aportaciones literales son las siguientes:

“Los cito al despacho porque le he dado una segunda vuelta. Este es un espacio para la enseñanza”, “La universidad te prepara para tener los contenidos, pero no sé si para ser un buen trabajador”, “Soy de los que defiende que en esta universidad nuestra función es formar en cada una de las áreas.”, “Creo que la universidad es un buen marco como preparadores de lo que se van a encontrar fuera,

de formación,...”, “Creo que hice una buena labor con ese puente entre los alumnos y la formación”, “La gente sale bien formada, para eso vienen a la Universidad”

Análisis cualitativo de Brasil:

En el caso de los docentes brasileños nos encontramos con un escenario diferente al de los docentes españoles. En este caso existe mayor número de categorías por las que se decantan (también porque son más los que contestan). Nos encontramos con dos nuevos escenarios: la universidad como método para paliar lagunas educativas y como elemento motivacional o demanda social.

Con 3 menciones aparece la universidad como método para **paliar lagunas educativas** (aspecto importante en países en desarrollo como el brasileño). Los docentes que se decantaron por este escenario realizan aportaciones como:

“El conocimiento que antecede a mi disciplina, antes de la facultad, no es muy bueno. Yo creo que lo más importante que hacemos aquí es recuperar a esos alumnos, ponerlos a la altura de conocimientos superiores”; “Tal vez el estudio anterior a la universidad, haga que al alumno no tenga una visión adecuada de lo que es la universidad. Por lo tanto, nosotros no podemos cumplir otras funciones que no sean las de ir atrás y cubrir otros aspectos que no son los adecuados. Es decir, si vinieran con buena base, podría dedicar el tiempo a preguntarme por sus inquietudes y que la función de la Universidad fuera más completa. No solucionar los errores de los anteriores”; “Creo que como ellos no tuvieron una buena formación hasta la Universidad, la fisiología es una materia muy difícil, y no sólo fisiología, sino también las otras disciplinas que daban el primer año. Me gustaría solucionar sus dudas, y no sólo me gusta es mi función principal”.

En paralelo otros tres docentes se decantan por afirmar que la universidad es un nuevo **escenario de motivación y demanda social**.

“La motivación podría ser mayor, pero creo que ese es un papel de la universidad para motivar desde el inicio”; “la misión principal de la enseñanza universitaria es motivar a sus estudiantes a ser mejores personas, profesionales y

ciudadanos. Creando tendencias e inspiraciones”; “quieras o no, la universidad existe por una demanda social, no tiene otra misión que escuchar lo que le solicitan y hacerlo.”; “Mi colega de aquí al lado, tiene 30 años, doctora, ya está trabajando. Ese patrón es el que queremos colocar aquí dentro. Una nueva generación, con nuevas ideas, con nuevas actitudes, para que esto no se quede así estático. La universidad tiene la obligación de escuchar lo que pide la sociedad y todos debemos remar hacia esa dirección”.

Cuatro de los docentes se afirman que la universidad es un escenario de **selección de personas**. Podemos observar algunos de los comentarios de los docentes:

“No me dedico tanto a la preparación, porque son alumnos que entraron con una nota mejor y ellos estudian más. Yo me dedico a que los mejores profesionales puedan llegar a lo más alto de la escala social. Esa es la función de la Universidad, darles espacio a los mejores”; “El sistema no les favorece. Aquí lo intentamos”.

La Universidad como **escenario de innovación** ha sido elegida por seis docentes Brasileños. Estos entienden la universidad de tal forma que afirman:

“Hay cambios naturales por cosas que antes no existían, móviles, tablets; nuestra misión es que ellos estén preparados para poder afrontar diferentes cuestiones que no existen en nuestro presente”; “Yo no sé dar clase si no fuera usando métodos electrónicos. La Universidad debería ser un lugar dónde se aprende a innovar, dónde formemos a los creadores a los pequeños inventores que cambien nuestra sociedad”; “En mi perspectiva la universidad debería ayudar a los alumnos a que se formen, con la firme misión de innovar”.

La Universidad como **experiencia de vida** ha sido elegida por seis docentes brasileños. Algunas citas son las siguientes:

“La universidad no es sólo la materia, va más allá de la materia. Es una etapa de un ciclo”; “Tuvieron una experiencia concreta de la realidad. Yo siempre les doy ese mensaje a los alumnos. Y algunas veces, soy malinterpretado por algunos colegas profesores que creen que estoy desvirtuando el sentido

de la Universidad. Como si la Universidad no fuera interesante. La Universidad es interesantísima. Pero no existe sólo la Universidad. Es un lado de la vida, y hay otras cosas y ellos tienen que pasar por esto”; “Tanto en EEUU como en Brasil fui conociendo universidades consideradas las mejores del mundo, y la Universidad de Sao Paulo es considerada una de las mejores de Brasil. Pero, no sé si cumplir todos los criterios del ranking hace que sea lo mejor. Tal vez la misión más importante que traduje de mi experiencia, es que la función de la universidad no es ser la mejor, es ser el mejor ciclo en la vida de las personas que pasan por ellas. Es una pregunta interesante, que debo replantearme”.

En tercer lugar los docentes han elegido la universidad como **preparación para el mundo laboral**, de manera que siete docentes se han decantado por atribuirle este valor. Se puede ver en estas aportaciones:

“Yo creo que siempre insistí a los alumnos en que hagan prácticas en empresas. Consideraba a la universidad una boya virtual separada del mundo real, y eso es un error. Mi función es que salgan bien preparados para lo que se les viene encima”; “Los mejores parecen ser personas que están buscando a través del estudio alguna cualificación profesional, y en eso consiste mi oficio”; “Indudablemente la poca existencia e inadecuación de la enseñanza profesional, está también en el mismo centro del problema. Haría falta impulsar escuelas de formación profesional y prestigiar, a su vez, la docencia universitaria. Existen dicotomías entre si es mejor formar o formar para el puesto, y yo soy de los segundos”; “Esa es la función de la Universidad, formar a los alumnos y darles una buena proyección de futuro”

En segundo lugar ocho docentes brasileños afirman que la universidad es un **escenario de formación** para el alumnado. De tal forma que podemos observar comentarios como:

“Como la Universidad es pública, yo apoyo que la gente cada vez más, cada vez hay más presencia de alumnos que vienen de escuelas públicas, con la única intención de aprender. Y esa es mi función enseñarles”; “La idea es que el profesor tiene que modular más que pasar conocimiento. Pasar información, con la finalidad última de formar”; “En mi perspectiva la universidad debería ayudar a los alumnos a que se formen”; “Yo no doy clase para alumnos brillantes. Yo quiero que todos los alumnos aprendan y evolucionen; es la misión de esta universidad”.

Finalmente, el constructo más elegido por los docentes brasileños para definir el entorno universitario (lo ha sido en once ocasiones) es que la función central de la universidad es ser **precursora de cambio social**. Tenemos en esta ocasión una mayor variedad de afirmaciones entre las que decantarnos:

“Los alumnos vienen aquí para cambiar el entorno que les rodea, muchos son de contextos muy desestructurados y su formación les ayudará a hacer grandes variaciones”; “Mis alumnos llegarán a modificar sus vidas y también generarán cambios en el sistema judicial que lo harán más interesante. Al final, tú quieres que tus alumnos cambien su forma de actuar, y con ellos la de los demás”; “Nuestra sociedad está corrupta, hemos demostrado que no somos mejores que la generación de nuestros padres. Los avances han sido mínimos y por lo tanto, de ellos esperamos lo que nosotros no fuimos capaces de hacer. Las generaciones XY, no se han adaptado al sistema establecido y eso nos da grandes oportunidades de cambio”; “Pues no tengo claro cual es mi función o la de la Universidad, pero puede que sea cambiar nuestro mundo. Siendo profesor de biología, creo que es la respuesta más obvia, aunque también la más ambiciosa”.

Resultados por áreas científicas

Si los datos anteriores los desagregamos por áreas científicas, nos encontramos con los siguientes datos:

Tabla 2.57

Formas de ver la universidad en función de las áreas científicas.

Muestra de los docentes de España					
Visión	CCSS	Salud	Ingeniería	Ciencias	Arte y Humanidades
A	3	2	2	2	1
B			1		4
C	1			1	
D	1		3	3	
E					1
F	1				
G					
H					
I					
Muestra de los docentes de Brasil					
Visión	CCSS	Salud	Ingeniería	Ciencias	Arte y Humanidades
A	4	2	1	1	
B		1		2	3
C	2		3	3	4
D		3	3	1	
E	1	1			
F	1	2	1		
G				2	1
H	1		1	1	
I	1	1	1		2

A= La Universidad como escenario de formación.; **B=** La universidad como experiencia de vida; **C=** La Universidad como precursora de cambio; **D=** La universidad como preparación para el mundo laboral; **E=** La universidad como sucesión de etapas; **F=** La Universidad como selección de personas . **G=** La Universidad como paliadora de lagunas educativas. **H=**La universidad como demanda social. **I=**La Universidad como escenario de formación.

Nota: La fuente de esta tabla es de elaboración propia (2017).

Análisis de áreas científicas de España:

Para los docentes de Ciencias Sociales y Humanidades con Arte destacan más el valor formativo de la universidad y lo que supone como experiencia de vida para los estudiantes. Los de ingeniería y ciencias experimentales ponen el foco en la preparación para el mundo laboral. En Ciencias de las Salud, solo dos profesores opinan en este apartado y los dos refiriéndose a la formación (formación médica, se sobreentiende).

García Ramos (1991, p.328-329) afirma que la universidad actual debe de dar distintas respuestas formativas a los estudiantes que en ella se enmarcan. En su opinión, los estudiantes deben lograr en este escenario una formación tanto en el ámbito técnico que los convierta en profesionales cualificados, como en la investigación, de forma que se conviertan en personas capaces de crear nuevos conocimientos. Pero, además, la formación debe abarcar, también, lo humanístico, de forma que puedan dar respuesta al acervo cultural y humanitario; y la consolidación de una conciencia ética.

Refiriéndose a esta misma cuestión, Mora (1991) estructura los beneficios universitarios en tres apartados: (a) beneficios educativos que se refieren a las modificaciones del estudiante en cuanto a conocimientos, valores y actitudes del alumno, tras su paso por la universidad; (b) beneficios marginales, es decir, las ventajas sociales y económicas que se adquieren por el hecho de recibir una titulación; y (c) beneficios existenciales que son los relacionados con la pura experiencia vital del discente en su transcurso universitario. Para este autor, resulta indudable que la vida universitaria representa para los individuos que la disfrutan una experiencia profunda motivada por las relaciones humanas entre compañeros, por las actividades extracurriculares y por el ambiente cultural que rodea la vida universitaria (Mora, 1991, p.29).

Un razonamiento parecido es el que realiza Swail, Redd y Perna (2003), quien señala que los beneficios a corto plazo de asistir a la universidad son el disfrute de la experiencia de aprendizaje, la participación en actividades extracurriculares, la participación en eventos sociales y culturales, y el mejoramiento de la condición social. Esos beneficios a corto plazo se complementan con los que se obtienen a largo plazo: mayores ganancias de por vida, mejores condiciones de trabajo, mejor salud, mayor longevidad, y más baja la probabilidad de desempleo. Por todo ello, vemos los beneficios relacionados con el ambiente universitario considerado en su conjunto y no solo en las clases, sino viendo a la Universidad como una etapa integral de su vida que definirá la personalidad de los sujetos y no solo su formación.

Concordamos con estos puntos de vista. La universidad no es un campo de formación puramente profesional o únicamente generador de estatus sociocultural, sino un ambiente de formación integral que complementa múltiples facetas del estudiante y no solo la académico-laboral.

Análisis por áreas científicas de Brasil:

Tanto los docentes de ciencias experimentales e ingeniería, como los docentes de arte y humanidades entienden la universidad como un escenario en el que se producen y efectúan cambios. A su vez los docentes de artes y humanidades también ponen en valor la capacidad de la universidad como experiencia de vida para los alumnos.

En el caso de los docentes de ciencias sociales el foco central de atención se centra en el valor de la universidad como foco de formación teniendo los demás escenarios menos peso en la comparativa.

Por último, los docentes de ciencias de la salud consideran que la universidad es un escenario propicio para preparar a los alumnos para el mundo laboral, al igual que los de ingeniería los cuales le otorgan un peso semejante.

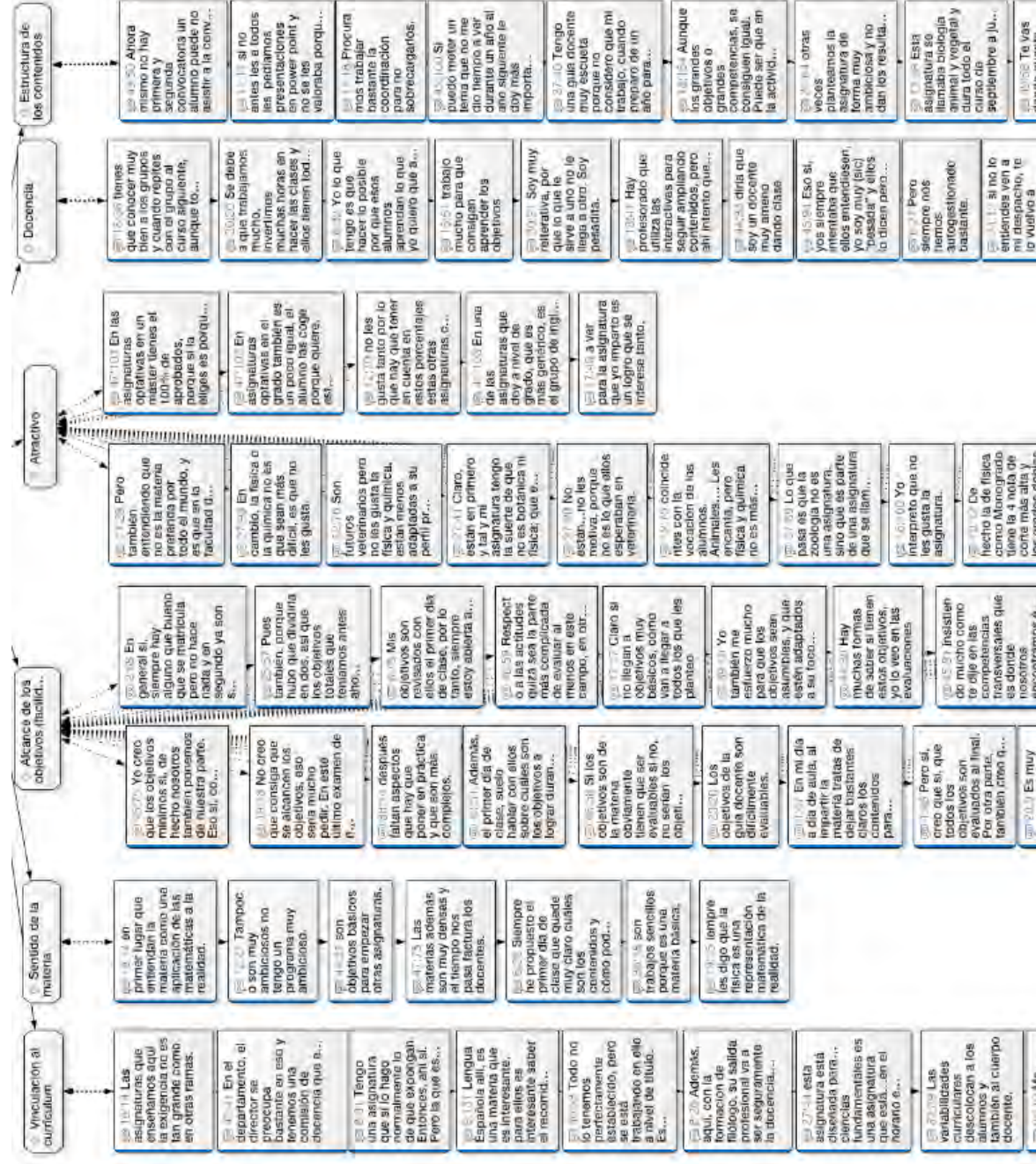
Pregunta 3.3.- ¿Cuál es su percepción sobre el sentido de la materia que enseña? ¿Cómo estructura sus contenidos?, ¿Resulta atractiva para los estudiantes?

Sentido de la pregunta:

La tercera cuestión sobre la que se pregunta a los docentes en este bloque es por los contenidos curriculares a los que está vinculada su docencia. Parece importante considerar qué piensa y cómo valora la relevancia de la materia (o materias) que imparte por cuanto esa percepción de la materia (su relevancia, su función formativa, su valor estratégico, etc.) puede afectar a la visión y trato que lleve con sus estudiantes.

Resultados generales de España:

El componente interactivo en la docencia universitaria



Gráfica 2.9. Visión del fin último de la Universidad en España y Brasil. Nota: La fuente de esta tabla es de elaboración propia (2017).

Análisis cualitativo: En líneas generales nos encontramos con aspectos que se pueden agrupar de la siguiente manera: comentarios vinculados con aspectos del currículo, finalidad o sentido de la materia, alcance de los objetivos, atractivo de la asignatura, docencia y estructura de los contenidos. Pese a escaparse un poco de la línea de la investigación, consideramos relevante, destacar algunas de sensaciones que manifiestan los docentes. A nivel curricular, nos hablan sobre el posicionamiento de su asignatura. Es decir, si consideran que está bien o mal situada en relación a las demás materias. Si consideran que se debiera profundizar más en ella para responder mejor a las posibles salidas profesionales, si se complementan con otras asignaturas, si funcionan las comisiones de coordinación, o si existen materias que por su gran dificultad deben situarse junto a otras más laxas. Algunos de los comentarios obtenidos son los siguientes:

“Ahora Biología tendrá Biotecnología y no perderemos tantos alumnos entre las ingenierías ambientales, farmacia y químicas. Están centenares de profesores en esos títulos sub-aprovechados. Incorporar tecnología en nuestro curriculum será un nuevo enfoque”; “Esta asignatura está diseñada para ciencias fundamentales, es una asignatura que está colocada al principio, antes de las demás. Con lo cual, pues es la asignatura con la que se encuentran en cuanto llegan aquí”; “Todo no lo tenemos perfectamente establecido, pero se está trabajando en ello a nivel de título. Estamos intentando realizar formación de las competencias transversales, dependiendo de las materias y también dependiendo si es materia de grado o materia de máster”; “Mi interpretación es que hay otras materias más exigentes y se dedican a ellas”, “Hay otras materias que son directamente relacionadas con la titulación. Mi línea es instrumental, ¿Entendéis?”.

Sobre la finalidad o sentido de la materia, argumentan cuestiones como qué proyección empresarial tiene lo que enseñan, o qué fin último buscan conseguir con su docencia. Podemos analizar las siguientes citas literales:

“Las materias además son muy densas y el tiempo nos pasa factura a los docentes. Pero sin ella, no se podría entender esta ingeniería. Tenemos que saber el pasado, para poder comprender todas las evoluciones”; “Son objetivos básicos para empezar otras asignaturas. La misión de esta asignatura es generar una buena base”; “Son trabajos sencillos porque es una materia básica”; “Siempre he propuesto el primer

día de clase cuáles son los contenidos y cómo podemos trabajarlos. Esta materia tiene especial interés para comprender los procesos de globalización”.

El tercer aspecto referido a los objetivos, habla sobre la facilidad o complejidad de los objetivos propuestos. Los docentes españoles también aportan datos sobre la viabilidad de evaluar los objetivos del plan de la asignatura. Muchas veces se solicita el cumplimiento de objetivos actitudinales, difíciles de evaluar, con los métodos seleccionados por el docente. Por último, mencionan aspectos cómo la implicación que cada docente y cada estudiante ponen para cumplir los objetivos propuestos. Comentarios de este tipo:

“Creo que sí, que todos los objetivos son evaluados al final. Por otra parte, también creo que estamos intentando formar en competencias”; “En mi día a día de aula, al impartir la materia trato de dejar bastantes claros los contenidos para darles las pautas para que el alumno pueda hacerse responsable por sí mismo”, “Evalúo todos los objetivos de mi guía docente, toda esa historia que vamos, que es un “copia y pega” porque es un galimatías a veces yo ni entiendo lo que hay porque son cosas copiadas de otras. Tú ves el B.O.E o el D.O.G.A que tienen una nomenclatura para las cosas tan rebuscada”; “Respecto a las actitudes quizá sea la parte más complicada de evaluar al menos en este campo, en otros campos quizá sean mejor evaluables en este sentido. Y en procedimientos pues desde luego que se cumplen”: “Respecto a las actitudes quizá sea la parte más complicada de evaluar al menos en este campo, en otros campos quizá sean mejor evaluables en este sentido. Y en procedimientos pues desde luego que se cumplen”.

El cuarto apartado hace referencia a lo atractiva que pueden ver una materia, y si esto condiciona el aprendizaje de la misma. En este apartado podemos encontrar diferenciación de asignaturas de primer y último curso, o de asignatura troncales u optativas, de preferencias personales o incluso preferencias profesionales. Algunas de sus aportaciones son las siguientes:

“En asignaturas optativas en el grado también es un poco igual, el alumno las coge porque quiere, está más motivado y entonces ahí puedes llegar a estar por encima del 90% de aprobados”; “En las asignaturas optativas en un máster tienes el 100% de aprobados, porque si la eliges es porque quieres y te interesa y lo das todo”; “El grado en física está experimentando desde hace una década un incremento en su nota de corte, eso ya te da datos sobre lo atractiva que es para los alumnos; “Y no es que yo sea poco exigente, es que he tenido la suerte de dar unos contenidos muy atractivos”, “Lo que pasa es que la zoología no es una asignatura, sino que es parte de

una asignatura que se llama “Ciencias Fundamentales”, y ahí hay otras disciplinas que no les gustan a los alumnos tanto”.

En quinto lugar nos hablan de su docencia, características contextuales, personales y sociales que influyen en su manera de dar la clase. Frases como las siguientes:

“Como docentes podemos decir que queremos generar una actitud y para eso necesitamos un tiempo y con el tiempo que tenemos disponible no es suficiente para que madure una actitud”; “Yo tiendo a replicar mi aprendizaje, teniendo en cuenta que hay que cambiar cosas”, “Intentaba que ellos entendiesen, yo soy muy (sic) “pesada” y ellos lo dicen, pero eso lo sigo manteniendo porque me gusta la docencia”.

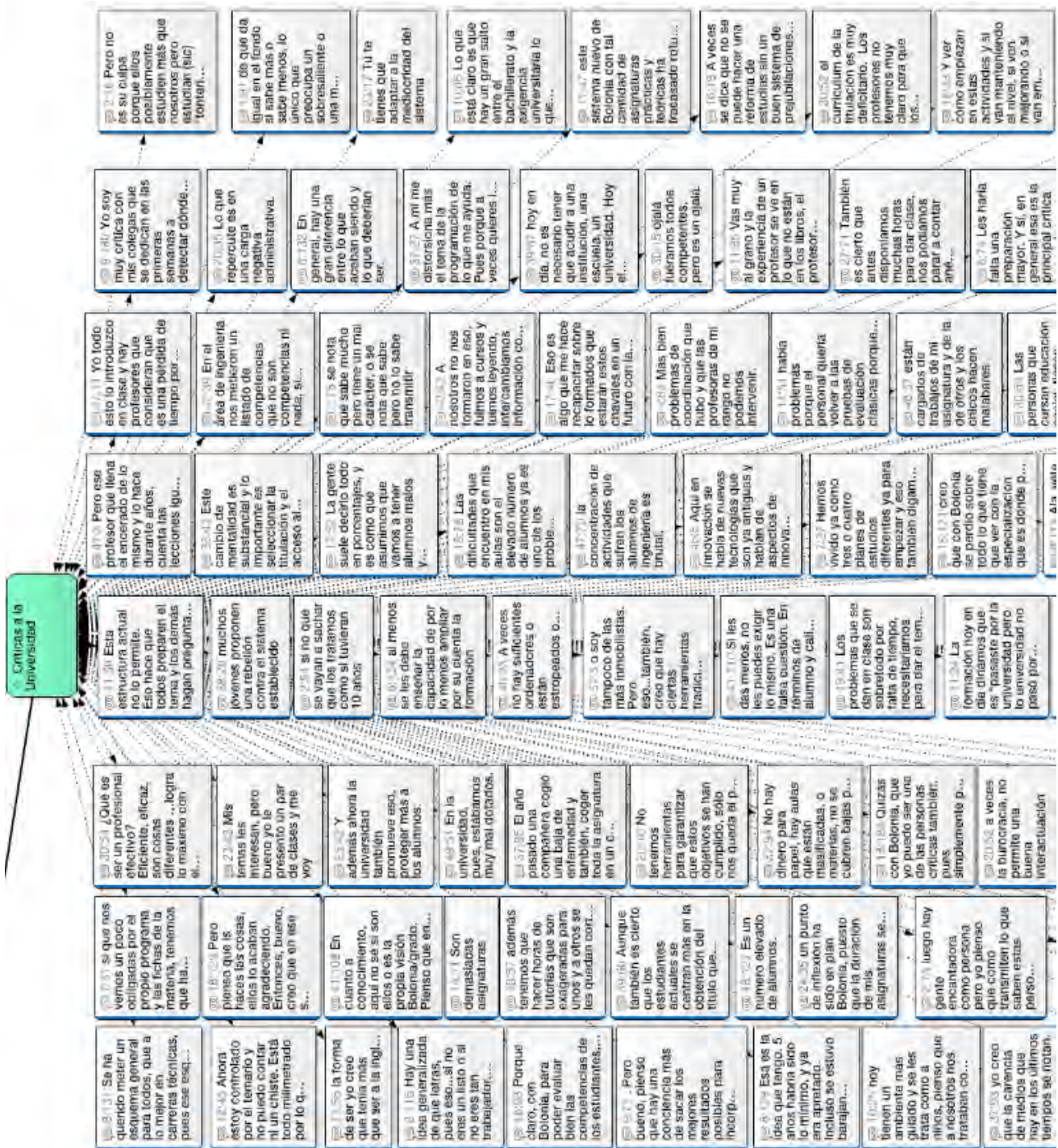
En sexto y último lugar, nos hablan de la importancia de estructurar el contenido. Mencionan aspectos como estos:

“Ahora mismo no hay primera y segunda convocatoria un alumno puede no asistir a la convocatoria de febrero y puede ir a la de septiembre porque le quede mejor por tiempos, etc”; “Te vas dando cuenta con la experiencia de lo que realmente consiste y de lo que es útil y lo que realmente es fundamental. Y eso te hace eliminar los programas, aligerarlos, muchas veces, y dejar lo esencial para la enseñanza”; “Si puedo meter un tema que no me dio tiempo a ver durante un año al año siguiente le doy más importancia y también otros los reduzco en función de lo que ellos necesiten”, “En ese sentido creo que la facultad está haciendo bastantes esfuerzos para que no haya redundancias y lo llevamos bastante bien”.

3.4.- Aspectos transversales: Críticas a la universidad

Sentido de la pregunta: Más que una pregunta, pues continuamos con la cuestión 3.3, recogemos en este apartado una serie de análisis transversales de las aportaciones de los docentes. Al hilo de sus respuestas a la cuestión planteada fueron surgiendo líneas argumentativas que merece la pena considerar aquí. Y la principal de todas es la que se refiere a las críticas que los docentes españoles fueron planteando a la universidad. Recordemos que ellos/as están hablando de la disciplina/s que imparten. Es, a partir de sus respuestas sobre su docencia, como van surgiendo sus valoraciones sobre la institución universitaria.

Resultados generales:



Gráfica 2.11 . Mapa de la visión de los docentes españoles sobre los aspectos curriculares de materias. Nota: La fuente de esta tabla es de elaboración propia (2017).

Análisis cualitativo:

En realidad, una visión crítica y revisionista sobre la universidad forma parte de la actualidad. Buen ejemplo de ello son los sucesivos Informes que se han ido realizando en los últimos años. Algunos de los más destacados, son Dearing Report, en Reino Unido, el West Report, en Australia, o los informes Bricall y Pascual en España. Otros autores han realizado propuestas de mejora, centrándose en aspectos muy diversos. Por su parte, Zabalza (2002) recoge seis retos que deben enfrentar las universidades hoy día de la siguiente forma: (a) adaptarse a las demandas del empleo; (b) situarse en un contexto de gran competitividad donde se exige calidad y capacidad de cambio; (c) mejorar la gestión, en un contexto de reducción de recursos públicos; (d) incorporar las nuevas tecnologías tanto en gestión como en docencia; (e) constituirse en motor de desarrollo local, tanto en lo cultural como en lo social y económico; (f) reubicarse en un escenario globalizado, que implica potenciar la interdisciplinariedad, el dominio de lenguas extranjeras, la movilidad de docentes y estudiantes, los sistemas de acreditación compartidos. Michavila (2000) recomienda seguir cuatro directrices que aparecen (a veces con críticas) en las aportaciones de los docentes.

La primera es conocer las demandas del mercado laboral (adaptarse a las nuevas exigencias del mundo del empleo ofreciendo una formación que, sin renunciar a los contenidos básicos, capacite a los estudiantes para un fácil acceso a la oferta laboral). En esta investigación observamos críticas sobre la forma en que se pone el foco de la formación universitaria en la *preparación laboral* que aporta la Universidad:

“Nosotros tampoco nos dedicamos a eso, a sus aptitudes de cara a la empleabilidad, creo que es un fallo de la Universidad”.

La segunda y la tercera directriz de cambio hacen referencia a entender que nos movemos en un escenario de competencia social, dónde tenemos que primar la calidad y la capacidad para establecer planes e introducir ajustes. Y, añadido a ello, que nos debemos esforzar para mejorar la gestión, en un contexto de reducción de recursos públicos que exige la incorporación de nuevas fuentes de financiación y una mayor transparencia en la distribución de los mismos. Esta idea es una de las que más críticas recibe por parte de los

docentes españoles entrevistados. Consideran que no se ha contado con ellos para ciertas reformas educativas como agentes activos de cambios y que las reformas no fueron acompañadas de dotación económica en otros aspectos. Algunas de las críticas son las siguientes:

“Si no que se vayan a sachar, que los tratamos como si tuvieran 10 años. Pero el problema es de esta Universidad que aceptó una reforma educativa en la que perdimos particularidades educativas interesantes”; “Tenemos muchas asignaturas, muy pocas horas y eso desde mi punto de vista incide negativamente en que se cumplan los objetivos. La Universidad aceptó un plan ambicioso sin dotación económica ”; “Tenemos unas pequeñas estadísticas que les damos para que vean como funcionamos, de doctorandos de trabajos tutelados para que vean un poco por donde va la cosa. Bolonia rompió este proceso de trabajos, tesinas, tesis, etc”; “Hoy tienen un ambiente más guiado y se les trata como a niños, pienso que a nosotros nos trataban como adultos. Esto se debe sin duda a la implantación del grado y el componente de tutela extraordinaria que le ofrecen a nivel social”; “Hemos vivido ya como tres o cuatro planes de estudios diferentes ya para empezar y eso también digamos que condiciona la forma de impartir las clases, porque desde que se implantó Bolonia ha obligado a cambiar la distribución de las mismas”; “A veces se dice que no se puede hacer una reforma de estudios sin un buen sistema de prejubilaciones, porque yo no me adapto del todo a esta forma de trabajar tan breve”;

La cuarta directriz insiste en incorporar las nuevas tecnologías, tanto en la gestión como en la docencia (redes virtuales, enseñanza a distancia, etc.). Sin embargo, son muchos los docentes que se quejan de las *carencias de material*:

*“A veces no hay suficientes ordenadores o están estropeados o no funcionan”;
“En la universidad, pues, estábamos muy mal dotados”;*

Por otro lado, Herrán (2002) nos habla de dos elementos a modificar que siguen coincidiendo con comentarios verbalizados por los docentes. Uno de ellos es la modificación de la formación didáctica universitaria, más allá de la ignorancia. Muchos docentes critican las carencias que ellos mismos u otros compañeros poseen:

“Luego hay gente encantadora como persona, pero yo pienso que no transmiten bien lo que saben, porque somos todos humanos y no todos enseñamos igual. Tienes que tener en cuenta que en mi área eres especialista, lo de docente es un añadido”; “Se nota que sabe mucho pero tiene un mal carácter, o se nota que sabe pero no lo sabe transmitir, y a la Universidad parece que le da igual”; “No creo que en general seamos profesores particularmente innovadores, profesores particularmente innovadores creo que hay muy pocos, pero en Esta universidad no se valoran estos

El componente interactivo en la docencia universitaria

aspectos”; “Ojalá fuéramos todos competentes, pero es un ojalá”; “La institución y la socialización y los que los profesores le ayudemos pues lo consiguen, pero no existe relación entre el profesorado de esta Universidad”; “Y otra cosa que se puede mejorar es la coordinación con mis colegas, pero la Universidad debería incentivar al hermanamiento”.

También aparece otra cuestión relevante que está relacionada con la creación de proyectos didácticos conjuntos e individuales, más allá del encasillamiento individualista habitual en las aulas. Trabajo colectivo tanto entre docentes como entre los alumnos. Sin embargo, nuestros docentes se encuentran saturados con la infinidad de tareas que realizan. Y de ahí surge la crítica. Ellos y ellas explicitan que están sobrecargados de trabajos y que no poseen tiempo para realizar nada más. Además, comentan que sus estudiantes se encuentran en la misma situación. Algunas de las aportaciones son las siguientes:

Sobrecarga del alumnado: *“También, yo, por lo menos, me doy cuenta de que el número de clases es excesivo a veces. Que al estudiante hay que darle los elementos fundamentales, no distraerle, dejarle que trabaje, dejarle que sea crítico con el conocimiento y que sea él el que vaya creando”; “Están cargados de trabajos de mi asignatura y de la de otros, y los chicos hacen malabares. La Universidad debiera de tener un código al respecto”; “Tienes muchas asignaturas, muchas horas de clase, y muchas formas de ser evaluados con informes, etc... Que son distintos, entonces al final se pierden un poco y los objetivos se cumplen así así. No sé si el rector se planteó estas cuestiones”; “La concentración de actividades que sufren los alumnos de ingeniería es brutal. Pero la Universidad no abrió un debate sobre esta área, no se plantean que exista sobrecarga”; “Lo lamentable es que tienen tantas clases que no les podemos formar tanto en este objetivo de promover su propio criterio”;*

Sobrecargas de los docentes: *“Además tenemos que hacer horas de tutorías que son exageradas para unos y a otros se les quedan cortas, entonces hay que implementar un sistema que no es justo para todos”: “En el área de ingeniería nos metieron un listado de competencias que no son competencias ni nada, sino son destrezas generales, lo cual es diferentes. Y claro, tener que indicar eso en la quía docente y luego evaluarlo es algo complejo. La universidad no contabiliza ese tiempo de trabajo”; “Invertimos horas y horas y horas, que a veces nos parece que no resultan productivas. Y a veces, te acabas estancando porque eso te quita tiempo pues para innovar y hacer cosas diferentes como investigar. Pero la Universidad no tiene eso en cuenta”.*

De todas maneras, si eliminamos carga de trabajo, la idea de Herrán sobre mejorar la Universidad a través de proyectos didácticos conjunto puede ser

muy interesante. Este autor hace mucho hincapié en el espíritu verdaderamente cooperativo y el trabajo en equipo, más allá de los egocentrismos comunitarios.

Por último, los docentes realizan dos bloques críticos que debemos tener en cuenta. El primera de ellos, se refiere a los criterios de selección y promoción de los docentes, y a los criterios de selección de los alumnos:

“Me vino un chico a principio de curso y me dijo: yo no sé ni el alfabeto griego, pero es que solo pude entrar aquí, no apareció nunca más. ¿Qué puedo hacer por esa persona que no quiere hacer esto y no tiene vocación?, ¿Cómo lo permite la Universidad? No conocemos al alumno antes de la entrada y eso es un error”; “Yo por lo que dicen los chicos hay profesores que son (sic) “un peñazo que no hay quien los aguante y otros que somos encantadores (ríe...). La Universidad debería plantearse los criterios para conseguir una plaza como titular universitario”; “Pero ese profesor que llena el encerado de lo mismo y lo hace durante años, cuenta las lecciones igual y en el mismo sitio no obtiene contracrítica de la Universidad”: “Aquí en innovación se habla de nuevas tecnologías que son ya antiguas y hablan de aspectos de innovación que no son innovación, porque te dan unos títulos que parecen decir “ya está es usted un fantástico profesor innovador”, yo eso no lo considero una forma de fomentar innovación. Pero en mi evaluación como docente no valoran que sea innovador, los sexenios tampoco tienen nada que ver con eso...así que cada uno tiene que saber cómo enfocar sus esfuerzos”. “A nosotros no nos formaron en eso, fuimos a cursos y fuimos leyendo, intercambiamos información con compañeros y hay competencias que sabemos, de esas que te digo que son destrezas profesionales, pero hay otras que tienen que ver con valores o habilidades sociales que, reconozco que tenemos una formación que aún tiene que mejorarse. La cuestión es que nadie evaluó mis competencias docentes”; “A la Universidad le interesa que todo vaya hacia delante, no quieren que haya gente que se quede por el camino, más que lo necesario. Estamos hablando de cuestiones económicas y políticas”.

El segundo de ellos, está relacionado con los problemas burocráticos y las tareas tediosas que impone la administración:

“La mayor parte de las innovaciones surgen en la universidad, no vienen de fuera. Y la universidad implanta las innovaciones antes de los plazos que proponen las administraciones y testamos cuando nos dirigimos al rectorado y decimos. Pero la burocracia no te facilita estudiar”; “Estamos llenos de burocracia, hacemos muchísimo trabajo administrativo que nos resta muchísimo tiempo de trabajo”; “Tú te tienes que adaptar a la mediocridad del sistema”.

P.4: Percepción de la propia actuación docente.

El bloque cuarto está referido a la docencia. Esta temática se introducía ya en la última pregunta del bloque anterior (de esta manera vamos vinculando unos bloques a otros en la entrevista y garantizando la continuidad de su desarrollo). Se parte de una mirada directa del docente sobre sí mismo (qué es lo mejor y lo peor que ve en sí mismo como docente), para centrarse después en cómo ha ido evolucionando como docente a lo largo de los años y de qué manera ha tratado de acomodar su enseñanza a las nuevas características de los estudiantes.

Pregunta 4.1.- ¿Cuáles son tus tres mejores características como docente y cuáles son las 3 peores?

Sentido de la pregunta:

La pregunta en este caso es bien directa y clara, quizás en exceso. Cuando nos planteamos incorporarla a la entrevista tuvimos ciertos recelos de que no funcionara, de que pareciera demasiado agresiva y personal. Nos interesaba saber si los docentes se habían planteado alguna vez una reflexión tan directa sobre su propia docencia y si lo habían hecho no solo sobre los aspectos negativos sino, también, sobre los positivos. Por otra parte, como es una cuestión paralela a la planteada a los estudiantes, resulta importante para la investigación a la hora de establecer concordancias y divergencias entre las percepciones globales de unos y otros.

Resultados generales de España:

Tabla 2.58

Las características positivas y negativas según los docentes españoles.

Muestra de los docentes de España		
Características genéricas	Características específicas	Dato porcentual
1º Características positivas	1º Método de enseñanza	19'68%
	2º Vocación	10'10%
	3º Calidad de la formación docente	7'97%
	4º Motivación	7'44%
	4º Formas de comunicación	7'44%
	5º Exigencia, seriedad y disciplina	5'85%
	6º Responsabilidad	4'78%
	7º Adaptación al alumno	3'27%
	8º Valores personales	3'19%
	9º Preocupación por los alumnos	2'70%
	9º Empeño y compromiso	2'70%
	10º Liderazgo	2'12%
	10º Experiencia vital	2'12%
	11º Capacidad resolutive	1'6%
	11º Paciente	1'6%
	11º Generar participación	1'6%
	11º Sentido crítico	1'6%
	12º fomentar la inserción en el mercado laboral	1'06%
	12º Contenido curricular	1'06%
	12º Sentido del humor	1'06%
	12º Empatía	1'06%
2º Características negativas	1º Problemas con la administración del tiempo	17%
	1º No conocer a los alumnos	17%
	2º Problemas de comunicación	11'56%
	3º Falta de conexión con los alumnos	8'16%
	4º Falta de formación pedagógica.	6'80%
	5º Problemas de evaluación	6'12%
	5º Falta de motivación	6'12%
	6º Demasiada flexibilidad	4'08%
	6º Impaciencia	4'08%
	6º Metodología tradicional	4'08%
	7º Exceso de andamiaje	2'72%
	7º Autoexigencia	2'72%
	8º Falta de experiencia	2'04%
	8º Falta de preparación de las clases	2'04%
	9º Falta de disciplina	1'36%
	9º Problemas con las reglas	1'36%
	9º Timidez	1'36%
	10º Falta de simpatía/empatía	0'68%
	10º Carencias en el ámbito de la innovación	0'68%
	Elemento transversal: La dureza de la profesión docente.	

Nota: La fuente de esta tabla es de elaboración propia (2017).

Análisis cualitativo:

Características positivas:

Un 100% de la muestra ha realizado una autoreflexión y señalar las características solicitadas, estas se han dividido en características positivas y negativas de los docentes.

Los profesionales señalan como factor más influyente y positivo en su actividad *el método de enseñanza* con un 19'68%. Los docentes consideran los aspectos relacionados con la metodología los más influyentes en el contexto educativo y lo expresan en afirmaciones como:

“Se me ocurren maneras diferentes de hacer las cosas y eso claro, influye en mi docencia”; “Hago también una metodología que permite hacer un seguimiento más práctico de los contenidos”; “Mi materia es muy directa y participativa, eso es lo mejor de mí”; “Desarrollando las actividades de distintos tipos, como debates o comentarios de texto o búsqueda de datos y análisis y no me da para mucho más la materia. Pero es lo mejor de mí”; “Tienes que conocer muy bien a los grupos y cuando repites con el grupo al curso siguiente, aunque todos tenemos derecho a cambiar, trato de hacer mejor ese seguimiento. Creo que método de enseñanza es muy buena”; “Yo por ejemplo, los primeros días paso lista para irme familiarizando con los nombres, pero después ya los sé y ya sé quién participa, y ya puedo modular para mejorar la situación de la clase”.

La segunda característica que consideran que es la mejor, es que son profesional con *vocación*, con un 10'10%. Algunos de los comentarios son los siguientes:

“Aspectos importantes, los mejores de mi acción docente serían que me gusta lo que hago”; “Ahora mismo para ser buen docente tiene que gustarte lo que haces, si no... está perdido”; “Pensando en docencia, si no te gusta la docencia y formar, o no te gusta investigar, o no vas a cursos de formación y no quieres actualizarte no vas a ser un buen docente”; “Los alumnos se enamoran de las asignaturas, si te ven a ti enamorado, así de sencillo”; “Entonces, a mi me ha gustado la docencia siempre, parece que presumo”; “La docencia ha caducado, la investigación no resuelve las interrogantes de los jóvenes. Lo que resta son esos retos que ellos y yo asumimos”; “Y el alumnado extranjero es una cosa que alaba, claro. Vienen a lo mejor el primer día para escucharme y si ven que me entienden vuelven”; “Soy muy buena en la síntesis.

El componente interactivo en la docencia universitaria

De los contenidos, de las explicaciones, pero también veo que soy eficiente en este sentido”; “Uno aprende todos los años y todos los días. Aprende a no guiarse tanto por cosas accesorias e ir más directo a la información principal”.

El tercer aspecto más mencionado es la *calidad de la formación docente*, con un 7’97%:

“Creo que explico bastante claro lo que sé porque me lo comentan los chicos”; “Si no se algo lo digo, mañana lo explico, no tengo inconvenientes”; “Yo maduro todos los días, todos los días aprendo cosas nuevas y cosas que no tienen nada que ver, lo que no debes decir según en qué sitio, las relaciones estructurales que no se perciben a simple vista, cómo te preparas para hacer eso. Creo que siempre trabajo mucho en mi formación continua”.

El cuarto aspecto destaca que son *docentes motivados y que poseen una buena forma de comunicar*, con un 7’44% cada uno de ellos. Citas relacionadas:

“Tengo capacidad para motivar, principalmente si la materia me gusta”; “Cuando mi materia me gusta demasiado, intento motivar y eso”; “Para mí un buen profesional es una persona que defiende su carrera o su asignatura, carreras como las nuestras o se defienden o no sobreviven”; “Creo que contagio mi curiosidad en algunas cosas, porque hay poco entusiasmo en la universidad, tanto por parte de alumnos como de docentes que muchas veces, dan una sensación como de hacer las cosas por compromiso”; “Siempre les decía el primer día yo quiero que os guste y eso genera motivación”; “Diría que soy un docente muy ameno dando clase y que les digo sus puntos positivos a los alumnos”; “En las prácticas me desvivo mucho por que aprendan”; “Yo creo que soy una persona muy comunicativa con los alumnos”; “Bueno, en general lo que me ponen en las evaluaciones es que en general que explico bien, que soy clara”.

La propia *exigencia, seriedad y disciplina* de cada uno de los profesionales es considerado como un factor positivo con un 5’85% . Estos son los comentarios que corroboran dicho porcentaje:

“Me tienen comentado distendidamente algún exalumno o exalumna que soy demasiado seria y muy exigente, pero este es uno de mis aspectos positivos. Soy muy exigente”; “Soy perfeccionista”; “Otra característica es que soy bastante clara”

El componente interactivo en la docencia universitaria

El 47,8% de los docentes mencionan la *responsabilidad*, vinculada a aspectos formales como la puntualidad o el respeto como una de sus características positivas a valorar.

“Compañeros míos que además me han tenido que sustituir por el motivo que sea, pues siempre dicen: los de veterinaria es que son unos alumnos muy responsables y yo le digo que eso es que siguen mis ejemplos”; “Bueno la puntualidad”; “Soy consciente de que cada cosa que hago va a tener unas repercusiones”.

En séptimo lugar, nos encontramos con una característica muy específica, la *adaptación al alumno* con un 32,7%. Citas manifestadas por los docentes:

“Soy una persona que intento evaluar de dónde partimos para poder adaptarme a mis estudiantes”; “Una buena docente debe de adaptarse a los estudiantes de cada generación”; “También que lo que creo que hago no solo como docente si no con las cosas de gestión que hago es que aúno intereses, y me preocupo por saber cuáles son los de mis alumnos”; “La imagen social de cada uno de nosotros, depende de nuestro esfuerzo para adaptarnos a los demás”.

Vinculado con el contacto con los alumnos, los profesores valoran en un 2,70% su *capacidad de compromiso y/o empeño en el aula*, así como la *preocupación por los alumnos*. Podemos observar en afirmaciones o en comentarios como:

“Me esfuerzo por ellos, para que aprendan”; “El esfuerzo por formarles”; “Que soy receptiva con ellos y me abro, me preocupo por sus inquietudes”; “Yo creo que nuestro deber es crear confianza y saber de sus vidas”.

Se ha señalado en décimo lugar el *liderazgo y la experiencia vital* con un 21,2% respectivamente. Datos que corroboran estas características son los siguientes:

“Trato de ser para ellos un poco el faro que los ilumina en estos primeros años”; “Hay que tener unas reglas muy..., muy definidas, ser líder del aula”; “Yo ya sé más o menos que algunas reglas son necesarias o cómo tienen que funcionar las clases, tener un rol dominante sin excederse”; “que soy bastante directivo”; “Cuanto más aprendes tú, mejor transmites y eso al final, es ir sumando recorrido de vida”.

Los docentes consideran su propia capacidad para generar *dinámicas de participación* es una característica positiva, situada en onceavo lugar con un 1,6%. A esto le acompañaban características como la capacidad resolutive, la paciencia y el sentido crítico, cada una de ellas con el mismo porcentaje. Lo ponen de manifiesto en sus respuestas:

“No me detengo porque no entiendan las cosas, les doy estímulos”; “Soy una persona muy práctica”; “Tener una visión global de los problemas”; “Tengo mucha paciencia y eso creo que es una buena cualidad”; “Creo que soy un hombre muy paciente”.

Como características positivas menos valoradas, con un 1'06% aparecen fomentar la inserción *en el mercado laboral, el contenido curricular, el sentido del humor y la empatía*. Algunas aportaciones son las siguientes:

“Los que estudiaban conmigo sacaban buenos puestos y conseguían buenos trabajos también”; “Alumno que se presentaba alumno que salía con trabajo. Yo les presento a muchas empresas”; “Soy bastante riguroso en cuanto a los contenidos”; “Procuro explicarlos con exactitud y todo lo que está en el programa. Siempre intento, tener muy trabajado el contenido de la asignatura”; “A veces, hay las típicas bromas de uno que es más espabilado o que habla más y que los otros hacen risitas por detrás y yo aprovecho esta situación, pero no en mal plan. Me gusta ser gracioso”; “Yo creo que soy asertiva”.

Características negativas:

Podemos observar en la tabla cómo los problemas derivados de la *administración del tiempo* 17% son los que más preocupan a los docentes. La administración del escaso tiempo es la que consideran su peor cualidad. Las alusiones a esta característica son recurrentes:

“Siempre acabo las clases más tarde”; “Nunca soy capaz de acabar a la hora”; “También que siento que me falta tiempo y eso me repercute en mi docencia y me hace sentirme mal”; “Quizás no tanto en mi asignatura, que es más liviana ahora y me da menos tiempo a plantearles novedades y así”; “Normalmente siempre para cada asignatura que impartía me daba tiempo a mirar libros, artículos de investigación y novedades que había. Ahora me cuesta más a nivel de tiempos, me siento frustrada”; “Cada vez necesitamos más tiempo para revisar nueva bibliografía, y no lo tengo”; “Y luego el San Benito eterno, que no estás actualizada. Es que es imposible, siempre

El componente interactivo en la docencia universitaria

quieres leer, siempre tienes los libros de la biblioteca aquí. Estos libros llevan así como los ves una semana. Y en una semana abrí dos. Bueno, no son muchos, ¿no? Son 8, no es muchísimo”

Ese primer lugar de las características negativas está compartido con las aportaciones que los docentes mantienen sobre “*no conocer a los alumnos*”, con un 17%. Los comentarios son los siguientes:

“Hay alumnos que no conoces, porque son muchas y las horas están mal divididas”; “Yo no conozco a mis estudiantes, y mucho menos sus nombres”; “¿En qué grado los puedes conocer?”; “A veces distinguimos muy bien capacidad de liderazgo, porque cuando armamos un grupo se nota muchísimo cuando hay un líder. Hay otras que son más de ética, de relaciones. Pero hoy el alumno es muy poco permeable. No sé a qué se dedican”; “Esto depende mucho de los alumnos que tengas en el aula, que tenemos una asignatura con 300 alumnos divididas en cuatro expositivas y 10 grupos de interactivas. Eso te dificulta la relación, no consigues tener una conversación donde veas qué les gusta”; “Como mis materias son cuatrimestrales no tienes tanto tiempo de conocimiento, ni tú de ellos ni ellos de ti”.

Los docentes expresan su preocupación para comunicarse con los alumnos. Consideran que la *falta de capacidades de comunicación* adecuadas interfiere en una comunicación efectiva en un 11’56%. Entre las afirmaciones más recurrentes destaca:

“Porque a veces, por mi expresión, doy la sensación de ser una persona como muy seria o más inaccesible, no sé”; “Que hablo deprisa y hablo muy vehementemente”; “No sé tampoco muy bien leer entre líneas”; “Claro, como ellos a veces no dicen las cosas, pues me cuesta un poco percibir si estarán entendiendo o no estarán entendiendo”; “Estar siendo aburrida a lo mejor con la explicación”; “Hablo muy rápido y a veces no me seguían”; “Tuve que aprender a modular la voz y me costó”; “Hice un curso con un profesor de vuestra facultad y es algo que... Este curso en los exámenes que hice me sentí fuera de lugar”; “Hablo deprisa”; “Y también es que la relación entre los dos y la comunicación había fracasado”; “Imagínate percatarte de ese problema si no lo manifiestan”; “Porque tiendo a insistir mucho y a repetir mucho lo que es importante”.

La preocupación por la *falta de conexión* con los alumnos está presente en un 8’16 % de los docentes. Estos afirman que:

El componente interactivo en la docencia universitaria

“Soy demasiado seria, y eso no es lo que quiero transmitir. Pero a lo mejor eso da lugar a que no me hagan preguntas o que la gente intervenga menos”; “Quizás podría ser más empático”; “En una relación profesional yo creo que la empatía es una cuestión secundaria. No le dedico tiempo y puede que esto sea un error”; “No soy el mejor cuando a lo mejor algún alumno tienen problemas más de tipo estrés y emocionales, a veces no sé cómo ayudarlos”; “Pero podrían estar mucho más preparados si los docentes les animásemos a ellos. Yo creo que existen brechas generacionales”; “Haciendo autocrítica, quizás yo debería...que eso lo veo en las encuestas. Pues quizás debería de preocuparme más de conocerlos individualmente”.

El 6´80% de la muestra señala una *carencia de formación pedagógica*, tanto en la formación recibida como en el ámbito de la formación continua. Muy de cerca están los *problemas de motivación y dificultades con las evaluaciones*, con un 6´12% respectivamente. Algunas aportaciones son las siguientes:

“No estoy muy satisfecho con mi capacidad para cambiar actitudes si lo quieres ver así, me falta formación para saber hacerlo”; “Procuró que se ciña a la realidad de la guía docente, pero parece que no hacemos ni caso. Somos químicos, no docentes. En las competencias, tengo que reconocer que nos estamos preocupando desde hace años, varios profesores de intercambiar información, pero no es suficiente”; “Otra cosa también es a lo mejor lo típico, que encuentran un detalle y justo ese día pues no me acuerdo muy bien de explicarlo o lo que sea y tengo que hacerlo otro día y eso me da también un poco de rabia”; “Tengo poca experiencia profesional y me faltan conocimientos”; “También, no saber explicar bien algo, en concreto porque lo explicaba de un modo pero luego veía que no iba bien, sobre todo por falta de experiencia”; “A veces no tengo ganas de dar la clase”; “Digo que me gusta la docencia pero a veces noto algo de hastío”; “Si veo que no responden y tal me canso y eso se contagia”; “A mejorar... la evaluación, que es una de estas cosas que llevo fatal”; “Me parece que los exámenes que hacemos... nunca lo sentí tan claro como este año”.

La *flexibilidad en el aula* está considerada por los profesionales en un 4´08 % como una gran debilidad hacia los alumnos o una carencia de autoridad frente a estos. Al igual que el uso de las llamadas *metodologías tradicionales y la impaciencia*. Comentarios relacionados con este ámbito:

“Quizá qué no soy lo suficientemente reivindicativo con mi asignatura como lo era antes”; “A veces soy muy vehemente”; “En seguida, me vuelvo un pardillo y me llevan al huerto”; “Intento mantener las distancias para ser bueno , tengo todo el curso, pero en seguida empático y me vacilan”; “Los que aprenden son ellos nosotros no les

El componente interactivo en la docencia universitaria

enseñamos nada. La etapa universitaria es variada, en primera instancia eres tutora, después ya saben el camino. Yo tengo que mejorar mi metodología clásica”; “Las clases eran siempre magistrales y se aburren”; “Te diría el genio y la falta de control de mis impulsos”; “Me pongo un poco nerviosa al explicar y soy muy impaciente”.

En contraposición con la flexibilidad de los docentes, consideran el *exceso de andamiaje* con un 2´72%, como uno de los factores negativos a tener en cuenta en el aula. Algunas de las aportaciones son las siguientes:

“Les guío excesivamente”; “Yo creo que les damos poca autonomía”; “Estoy mucho detrás de ellos y eso no les ayuda a ser autónomos.”

La propia *autoexigencia* que cada uno de los profesionales es considerado un factor negativo con el mismo porcentaje 2´72% dificultando esta la práctica docente.

“En mi caso creo, trato de hacerlo todo de una determinada manera y eso me pone límites”; “Si no puedo me frustro y me saturó”; “Hay un término que creo que en psicología se llama perfeccionismo paralizante, no sé si oíste hablar de él. Pero a veces, si quieres hacer las cosas demasiado bien, o que las hagan tus estudiantes...ocurre”.

Uno de los factores que se reflejan en menor medida, es la *falta de preparación de las clases*, y la *falta de experiencia* con un 2´04%. Los *problemas con las reglas*, así como la *falta de disciplina* en el aula y la *timidez* se muestran en igual medida con un 1´36% respectivamente. Por último, los docentes consideran las *carencias en el ámbito de la innovación* 0´68% como la característica menos valorada, dándole menor importancia al ámbito de la innovación en el aula. Con la misma relevancia muestran su *preocupación por la simpatía/empatía* que perciben los alumnos.

Aspecto transversal:

Al igual que en el bloque anterior, extraemos de las respuestas de los docentes españoles algunos elementos transversales. En este caso, se trata de cuestiones que traspasan lo positivo y lo negativo de las cualidades que los docentes se atribuyen.

La primera de esas inferencias a partir de las respuesta se refiere a la *dureza de la profesión docente*. Bastantes docentes expresan las dificultades para compatibilizar la vida profesional con la privada u otras actividades:

“Pero ya te digo que tampoco tengo una trayectoria tan grande, y además, es que fui cambiando de materias. Esto no es tan fácil, como la proyección social que tienen”; “Creo que es mejor preguntarle a una persona que estuvo siempre impartiendo una misma materia, porque tener estabilidad aquí es realmente complicado”; “Hago mis pinitos, no es que le dedique tampoco mucho tiempo. Como sabéis, la dedicación a la docencia está penalizada en este mundo nuestro. Entonces el tiempo que encuentro se lo dedico mucho, sí”; “A ver no mucho, porque no soy la coordinadora de la asignatura, no he podido elegir yo cosas que veía que serían mejorables. Me veía un poco con las manos atadas porque había necesidad de cambiar cosas, di muchas sugerencias a la coordinadora pero no se pudo hacer”; “El problema es que a veces no tengo tiempo para corregir a fondo todos los ejercicios, es decir, mi dedicación docente...”; “Reconozco que debería de ser mayor. Pero como tengo ya bastantes cosas que hacer a parte de la docencia, pues...tengo familia.”; “Ellos se ven obligados a entregar los ejercicios cada mes, pero tampoco yo puedo hacer el seguimiento a fondo que me gustaría sobre el cómo van en cada etapa, ni siquiera tengo estabilidad laboral”; “Pero claro, eso implica más dedicación a la docencia de la que estoy empleando”; “Nuestro problema es el tiempo que le podemos dedicar a la docencia en relación a otras actividades”; “Tengo una guía docente muy escueta porque no considero que mi trabajo, cuando preparo de un año para el año siguiente, que yo sepa lo que va a pasar el año siguiente. Vivo con mucho incertidumbre y tengo responsabilidades”.

Resultados generales de Brasil:

Tabla 2.59.

Las características positivas y negativas según los docentes brasileños.

Características genéricas	Características específicas	Porcentaje
1º Características positivas	1º Método de enseñanza	25'90%
	2º Adaptación al alumno	6'62%
	2º Preocupación por los alumnos	6'62%
	3º Valores personales	6'32%
	4º Vocación	6'02%
	5º Calidad de la formación docente	5'42%
	6º Formas de comunicación	4'81%
	7º Empeño y compromiso	4'51%
	8º Exigencia, seriedad y disciplina	4'21%
	8º Contenido curricular	4'21%
	9º Motivación	3'01%
	10º Capacidad resolutive	2'40%
	10º Responsabilidad	2'40%
	11º Sentido del humor	2'10%
	11º Empatía	2'10%
	11º Preparación de las clases	2'10%
	12º Paciente	1'80%
	12º Generar participación	1'80%
	13º Experiencia vital	1'50%
	13º Sentido crítico	1'50%
	13º Actualización	1'50%
	14º Fomentar la inserción en el mercado laboral	1'20%
	14º Liderazgo	1'20%
	15º Lectura	0'30%
	15º Versatilidad	0'30%
2º Características negativas	1º Problemas con la administración del tiempo	11'30%
	1º Problemas de comunicación	11'30%
	2º Falta de conexión con los alumnos	8'92%
	2º Intransigencia o inflexibilidad	8'92%
	3º Falta de preparación de las clases	5'95%
	3º Falta de simpatía/empatía	5'95%
	4º Carencias en el ámbito de la innovación	5'35%
	5º Demasiada flexibilidad	4'76%
	5º Problemas con las reglas	4'76%
	6º Impaciencia	4'16%
	7º Falta de disciplina	3'57%
	8º Exceso de andamiaje	2'97%
	8º Autoexigencia	2'97%
	9º Problemas de evaluación	2'38%
	9º No conocer a los alumnos	2'38%
	10º Pesimismo	1'78%
	10º Demasiado apasionados	1'78%
	10º Falta de formación pedagógica	1'78%
	10º Metodología tradicional	1'78%
	11º Nihilismo	1'19%
	12º Inmadurez	0'59%
	12º Falta de experiencia	0'59%
	Elemento transversal: La dureza de la profesión docente.	

Nota: La fuente de esta tabla es de elaboración propia (2017).

Resultados generales:

Características positivas:

Dela misma manera que hicimos con el profesorado español, en la tabla anterior mostramos los resultados generales sobre la auto-percepción de los docentes sobre su perfil y características más destacadas. Hemos dividido las respuestas en características positivas y características negativas.

Yendo por orden, tenemos en primer lugar que el 25'90% de los docentes brasileños considera que su mejor característica, en cuanto a su labor profesional, es el método de enseñanza que emplean. Los docentes ponen como ejemplos las siguientes afirmaciones:

“Yo utilizo mucho las metodologías activas y el trabajo cooperativo entre ellos. Creo que mi mejor característica es mi manera de enseñar”; “Al final recogí todos sus trabajos y pude ver el trabajo realizado por ellos en la reflexión de lo aprendido por cada filósofo. Fue una clase muy interesante. Fue una estrategia metodológica propia con la clase y en ese sentido, creo que mi manera de transmitir el conocimiento es muy buena”; “Al depender del método que uses, puedes conseguir un nivel de compromiso y atención mucho mayor del alumno. Por eso, donde pongo más esfuerzo y lo que hago mejor es no estancarme en la forma de enseñar y aprender. Estar al día, y esforzarme en mi metodología”; “Hice un curso de capacitación, en el departamento de pedagogía, para actualizar mis técnicas docentes. Te puedo asegurar que han variado los resultados de mi aula con esta formación. Estas técnicas conquistaron a los alumnos”; “Mi metodología es muy atractiva para ellos, lo trabajo mediante exámenes orales y también otras pruebas como la reparación de pruebas anatómicas y la entrega de una pieza final tallada modelable”; “Mi metodología varía y se adapta. Por ejemplo, en aquel momento, yo buscaba la intimidad que me daba la exposición. Y llevarlos a actividades y que ellos se desarrollaran un pensamiento reflexivo después del aula. Mi forma de enseñar tiene mucho trabajo detrás y creo que es lo mejor de mi”.

En segundo lugar, un 6,62% afirma que la preocupación por los alumnos y la adaptación a estos es una de sus características más valoradas. Podemos observarlo en sus descripciones como:

“Les demuestro que estoy feliz cuando los consiguen. Porque su mejora es también un reto personal para mí. Creo que conozco bien a los alumnos, lo que me hace adaptarme a la forma que tienen de aprender e influye en su evaluación”; “Yo me

El componente interactivo en la docencia universitaria

conozco a todos mis alumnos por el nombre, y tengo más de 200 alumnos. Ese detalle tan tonto, es una de mis mejores características. No tratas con números y no debes tratarlos a todos por igual”; “Yo creo que es una característica muy positiva mía, la de humanización, de dar clase, de conocer a la gente. Y me preocupa por saber las características visibles de todos los alumno, independientemente de si son de primero o no”.

En tercer lugar los docentes otorgan mayor relevancia a sus valores personales con un 6´32%. Podemos entenderlo en los siguientes fragmentos:

“Honestidad en el momento de enseñar”; “Soy un profesor justo”; “Para mí lo más importante es ser honesto, pero ser honesto en todos los aspectos, y eso es lo mejor de mí”; “Mi curiosidad me ha llevado a sitios que nunca hubiera imaginado. Así que creo que esa es mi característica estrella”; “Soy un profesor muy tolerante, los chicos lo saben y eso me abre muchas puertas con ellos”; “No soy una persona excesivamente rencorosa, me olvido fácil de los problemas y con optimismo”.

La vocación hacia su ámbito laboral y hacia las funciones que ejercen está valorada por un 6´02% de los docentes. De las entrevistas podemos extraer los diferentes fragmentos:

“Disfrutaba mucho de los estudiantes y eso me hace feliz. Hago lo que siempre quise hacer”; “Soy una persona con gran realización personal”; “Cuando yo entré aquí, quería hacer ortodoncista (era lo que daba más dinero) y después me apasioné por odontología legal, y sin embargo eso me realizó. Convertí mi vocación en mi gran punto fuerte”.

Con un 5´42% los profesionales afirman que la calidad de la formación docente es la quinta característica que estos destacan de sus funciones en el aula. En los diferentes extractos podemos observar:

“La calidad de mis enseñanzas es muy buena”; “La selección de técnicas para enseñar y mi forma de actuar en el aula, hacen que mi formación sea de gran calidad”; “Mis clases son realmente buenas”; “Considero que el conocimiento que debe reinar, no solamente es del profesorado, sino también el que tenga el alumno, ya que en muchas ocasiones y a lo largo de mi experiencia como docente, me he dado cuenta que he aprendido mucho de mis alumnos. Ese tipo de reflexiones a las que he llegado hacen que mi enseñanza esté muy evaluada, en constante cambio que por lo tanto tenga buena calidad”.

Los docentes coinciden en un 4'81% al señalar que una de sus mejores características docentes es que manejan bien las diferentes formas de comunicar, que tienen las habilidades necesarias para realizar una comunicación efectiva con sus alumnos. En séptimo lugar destaca el empeño y compromiso que estas personas invierten en su labor profesional. Un 4'51% de los docentes consideran que desenvuelve su trabajo bajo estos parámetros. Podemos observarlo en:

“Primera característica que me ayuda muchísimo en mi desempeño, en lo que hago aquí: mi pasión por el teatro, soy una persona con gran empeño”; “Otra característica que creo que tengo buena como profesor es que soy muy comprometido”; “El rendimiento de ellos en todas ellas ha sido muy bueno, porque mi mayor virtud es el compromiso recíproco”.

Las características que están en torno a la seriedad, disciplina y exigencia, así como el contenido curricular que estos incluyen en sus clases aparecen con un 4'21%. En noveno lugar la característica más destacada es la motivación con un 3'01%. En este caso ha surgido una gran variedad de características que los docentes consideran relevantes. Sin embargo hay una diferencia poco significativa entre ellos. Podemos desatacar entre otras la capacidad resolutive, la responsabilidad o el sentido del humor.

Características negativas:

En el caso de las características negativas la variedad también es compleja. En primer lugar con un 11'30% los docentes consideran que tienen dificultades con la administración y gestión del tiempo.

“Es contradictorio, porque quiero que ellos entreguen las cosas en plazo, pero yo llego tarde. He intentado cambiarlo, porque causa una mala impresión”; “ Mi peor característica es la puntualidad, a pesar de valorarla en el alumno, para mí es muy complicado ser puntual”; “La administración de mi tiempo, algunas veces pienso que eso dificulta, limita”; “El tiempo es una cuestión negativa para mí. Es limitante y complejo; difícil lidiar con el tiempo”; “Aunque quisiera cambiarlo no podría, porque me

El componente interactivo en la docencia universitaria

piden que de muchas cosas en un tiempo mínimo y eso genera mucho estrés. No da tiempo a que de todos los contenidos de las asignaturas, pero es por mi culpa”.

En paralelo mencionan tener ciertos problemas para comunicarse con sus alumnos o para que estos los entiendan. Algunos ejemplos son los siguientes:

“Puede ser un poco intimidatorio, no de la manera en la que les hablo, porque yo les hablo como estoy hablando con usted. Sino de la manera en la que ellos se sienten, porque algunas veces se sienten intimidados, y eso puede significar alguna deficiencia”; “Aunque yo los intento estimular. Pero como no sé, no tengo tanta desenvoltura en cuanto a la simpatía, no soy capaz de hacerlo. Mi manera de expresarme hace que sea un extraterrestre a sus ojos”; “Algunas veces hablo de más cuando estoy en el aula. Hablo mucho”; “Yo tengo una lengua muy afilada. Esa cosa de reírme con y de ellos, debería tener más cuidado con eso”.

En segundo lugar y muy vinculada a la característica anterior afirman tener una falta de conexión con los alumnos con un 8’92%. Junto a esta característica ellos se consideran en ciertos aspectos intransigentes e inflexibles. Nos lo demuestran en afirmaciones como:

“Para los chicos de 17-18 años parezco una vieja, no estoy en su línea y eso hace que no conecte y que no los conozca bien”; “Como característica negativa veo un poco ese distanciamiento, que considero mínimo, pero que todavía puede ser una barrera para algunos, tal vez. A veces tengo la sensación, de que me perdí y no entiendo su manera de ver la vida”; “Mi problema es que no conozco a los alumnos, porque ni saben la dirección de la universidad, no saben el nombre del profesor, no saben dónde queda la clase, ni saben el nombre del libro que usamos”; “Voy intentando cambiar mis concepciones para adquirir un punto de flexibilidad, y no ser de más de ni menos”; “Muchas veces me volvía muy rígido”; “Yo creo que me ven como un profesor déspota, eso me dolía mucho. Y entonces he procurado no serlo nunca, aunque reconozco que no formo parte de los profes guays”.

En tercer lugar un 5,95 de las respuestas se refieren a las dificultades para planificar y organizar las clases. En un porcentaje similar se reconoce tener una falta de simpatía/ empatía con sus alumnos. El ámbito de la innovación es un plano en el que los docentes reconocen tener serias dificultades para poner en práctica. He aquí algunas respuestas:

El componente interactivo en la docencia universitaria

“Mi mayor problema es esa falta del perfil innovador”; “A pesar de tener interés en la innovación, yo no soy una persona innovadora. Creo que debería de mejorar en ello”; “Yo creo que hay gente que no usa técnicas nuevas para conquistar al alumno, yo lo intenté y me capacité en pedagogía para actualizarme, pero creo que he fracasado un poco y empiezo a desanimarme”.

Con un 4'76% nos encontramos con una descripción en la que los docentes se definen como demasiado flexibles y con dificultades para aplicar las reglas ante sus estudiantes. Un 4'16% de los docentes afirma ser demasiado impaciente. Esta característica influiría de forma negativa en su labor profesional y se vería en respuestas como:

“Creo que me río demasiado y la gente no me toma en serio”; “Algunas veces los alumnos se confunden y pierden la disciplina, en términos de entregar trabajos y esas cosas. Como soy flexible, muy flexible “ah, se me olvidó hoy, lo entrego mañana”; “Saber esperar un poco más. Esa necesidad de la perfección”; “No puedo, siento una ansiedad tremenda al estar a la espera”.

En séptimo lugar, muy vinculado con las características que acabamos de comentar, afirman tener problemas para aplicar cierta disciplina en el aula. Un 3'57% de los docentes asumen que esta cuestión estaría entre sus tres peores cualidades como docente. Por último, con un porcentaje significativo, nos encontramos con un perfil de docentes que se definen con un 2'97% como demasiado autoexigentes y con un exceso de andamiaje que les perjudicaría. Lo definen de tal forma que podemos encontrar expresiones como:

“Mi debilidad por la excelencia y un grado de rigor... un idealismo, compromete mi forma de dar clase”; “Tal vez la manera en la exijo a los alumnos, precisamente a aquellos alumnos que no tuvieron el cuidado suficiente inicialmente”; “ Soy una persona que tiene una escuela de vida y esto me dio ese sentido crítico, autoconfianza, y no sé si por este motivo me he distanciado de alguno de ellos. Es difícil soportarme, porque mi nivel de exigencia es muy alto”.

A continuación, al igual que con las características positivas, nos encontramos con una gran variedad de características que los docentes se atribuyen a sí mismos (se pueden ver en la tabla antes expuesta y que no entraremos a valorar por su escaso peso.

Tabla 2.60 .

Las características positivas según los docentes españoles por áreas.

Características genéricas	Porcentajes de ciencias sociales:	Porcentajes de ingeniería:	Porcentajes de artes y humanidades:	Porcentaje de ciencias:	Porcentaje de ciencias salud
<p>Muestra de los docentes de España</p> <p>Características positivas</p>	<p>1º Metodología 27'27% 2º Formas de comunicación adecuadas 18'18% 3º Valores personales 12'12% 4º Empatía 6'06%. Calidad de la formación 6'06%. Exigencia, seriedad y disciplina 6'06%. Responsabilidad 6'06% 5º Motivación 3'03%. Adaptación al alumno 3'03%. Experiencia vital 3'03%. Capacidad resolutive 3'03%. Contacto con los alumnos 3'03%</p>	<p>1º Contacto con los alumnos 21'95% 2º Formas de comunicación adecuadas 9'75%. Preocupación por los alumnos 9'75%. Exigencia, seriedad y disciplina 9'75% 3º Calidad de la formación docente 7'31. Vocación 7'31% 4º Adaptación al alumno 4'87%. Motivación 4'87%. Responsabilidad 4'87%. Contenido curricular 4'87%. "87% 5º Liderazgo 2'43%. Participación 2'43%. Preparación de las clases 2'43%. Sentido crítico 2'43%</p>	<p>1º Calidad de la formación 13'79%. Vocación 13'79% 2º Metodología 12'06% 3º Motivación 10'34% 4º Contacto con los alumnos 8'62% 5º Empeño y compromiso 6'89% 6º Exigencia, seriedad y disciplina 5'17% 7º Liderazgo 3'44%. Formas de comunicación 3'44%. Valores personales 3'44%. Paciente 3'44%. Responsabilidad 3'44%. Contenido curricular 3'44%. Inserción del mercado laboral 3'44% 8º Capacidad resolutive 1'72%. Sentido crítico 1'72%. Experiencia vital 1'72%</p>	<p>1º Metodología 32% 2º Vocación 14% 3º Motivación 10% 4º Adaptación al alumno 8%. Contacto con los alumnos 8%. Experiencia vital 4% 5º Responsabilidad 4%. Preparación de las clases 4%. Formas de comunicación adecuadas 4%. Calidad de la formación docente 4% 6º Liderazgo 2%. Exigencia, seriedad y dinamismo 2%. Empeño y compromiso 2%. Sentido crítico 2%</p>	<p>1º Metodología 50% 2º Formas de comunicación adecuadas 33'33% 3º Vocación 16'66%</p>

Nota: La fuente de esta tabla es de elaboración propia (2017).

Tabla 2.61.
Las peores características según los docentes españoles por áreas.

Características genéricas	Porcentajes de ciencias sociales:	Porcentajes de ingeniería:	Porcentajes de artes y humanidades:	Porcentaje de ciencias:	Porcentaje de ciencias salud
Características negativas Muestra de los docentes de España	<p>1º No conocer a los alumnos 35% 2º Problemas de comunicación 15% 3º Falta de formación pedagógica 10%. Falta de disciplina 10% 4º Falta de preparación de las clases 5%. Metodología tradicional 5%. Falta de conexión con los alumnos 5%. Falta de experiencia 5%. Problemas con la gestión del tiempo 5%. Carencias en el ámbito de la innovación 5%</p>	<p>1º Problemas con la gestión del tiempo 26,31% 2º Falta de conexión con los alumnos 15'78%. Falta de motivación 15'78%. Autoexigencia 15'78% 3º Falta de formación pedagógica 10'52% 4º No conocer a los alumnos 5,26%. Demasiada flexibilidad 5,26%. Exceso de andamiaje 5,26%</p>	<p>1º Problemas de comunicación 38'7% 2º Problemas para gestionar el tiempo 11'29% 3º Impaciencia 8'06%. Problemas con la evaluación 8'06%. Falta de conexión con los alumnos 8'06% 4º Falta de formación pedagógica 6'45% 5º Falta de motivación 4'83% 6º Falta de experiencia profesional 3'22%. No conocer a los alumnos 3'22%. Problemas con las reglas 3'22% 7º Metodología tradicional 1'61%. Falta de preparación de las clases 1'61%. Timidez 1'61%</p>	<p>1º No conocer a sus alumnos 24'12% 2º Problemas de gestión de tiempo 18'96% 3º Problemas de comunicación 10,39% 4º Demasiada flexibilidad 8,62% 5º Problemas de evaluación 6'89%. Exceso de andamiaje 6'89%. Metodología tradicional 6'89% 6º Falta de motivación 5'17% 7º Falta de formación pedagógica 3'44% 8º Impaciencia 1'72%. Falta de preparación de las clases 1'72%. Timidez 1'72%. Autoexigencia 1'72%. Falta de conexión con los alumnos 1'72%</p>	<p>1º No conocer a los alumnos 54'54% 2º Falta de conexión con los alumnos 18'18%. Problemas con el tiempo 18'88% 3º Falta de simpatía/empatía 9'09%</p>

Nota: La fuente de esta tabla es de elaboración propia (2017).

Características positivas :

En la tabla anterior podemos observar los resultados específicos por áreas. Como ya hemos comentado anteriormente ha contestado el 100% de la muestra entrevistada. Nuevamente diferenciamos las características negativas de las positivas en cada caso.

En primer lugar nos encontramos con que los docentes de las áreas de ciencias sociales, ciencias experimentales y ciencias de la salud consideran que su mejor característica es su metodología con un 27'27%, 32% y 50% respectivamente. Sin embargo para los docentes de artes y humanidades es su vocación y la calidad de la formación que ellos poseen con un 13'79% respectivamente. Para los profesores de ingeniería lo más importante es el contacto con los alumnos con un 21'95%. Profesores del área de ciencias sociales, ingeniería y salud coinciden al respecto.

En un segundo plano, aparece como característica positiva la forma de comunicar. Vemos que los docentes de ciencias sociales y ciencias de la salud vuelven a coincidir en este ítem. Los profesores de ingeniería también consideran que es una de sus mayores virtudes. Los porcentajes otorgados son de 18'18%, 33'33% y 9'75% (nótese la gran diferencia en los porcentajes). Observamos que el porcentaje de ingeniería es muy bajo pero esto se debe a que sus respuestas están muy fraccionadas, pues en el mismo nivel encontramos rasgos como la preocupación por sus alumnos, así como la exigencia, la seriedad o la disciplina con un 9'75% respectivamente. Los docentes de artes y humanidades no seleccionaron su metodología como una de las características de primer orden (como las otras áreas), pero le otorgan un peso de 12'06%, lo que la sitúa en esta segunda posición del ranking. En ciencias experimentales nos encontramos con un porcentaje de 14% en la característica de vocación.

En una tercera posición aparecen dos aspectos a destacar. El primero de ellos es el de la vocación. Los docentes de ingeniería y ciencias de la salud vuelven a coincidir una vez más y le otorgan un 7'31% y un 16'66%. Podemos observar que el porcentaje de ingeniería es más bajo puesto que comparte el ítem de vocación con el de la propia calidad de la formación docente (7'31%). Destacan los docentes de ciencias sociales, los cuales consideran que sus valores personales son características que los representan con un 12'12%.

En cuarto lugar podemos encontrar una amalgama de aspectos a tener en cuenta. Los docentes de artes y humanidades y de ciencias experimentales coinciden en que poseen un buen contacto con sus alumnos, con un 8.62% y un 8%. Además los profesores de ciencias consideran que saben adaptarse al alumno con un 8%, al igual que los de ingeniería. Solo que estos últimos otorgan un porcentaje menor 4'87%, ya que consideran que la motivación, responsabilidad y las mejoras del contenido curricular alcanzan el mismo valor. Los profesores de ciencias sociales mencionan en cuarto puesto la responsabilidad con un 0'06% acompañada de su capacidad empática, calidad de la formación, exigencia, seriedad y disciplina.

En quinto lugar obtenemos mucha diversificación en las características mencionadas, existen pocas coincidencias en este nivel. Una de las que merece la pena destacar es la que hace referencia al bagaje o experiencia de vida que poseen los docentes, la cual solo es valorada por los docentes de ciencias sociales y ciencias experimentales con un 4'4% y un 3'03%.

En sexto lugar se ubican las características de exigente, serio y con disciplina para los docentes de ciencias experimentales y ciencias de la salud con un 5'17% y un 2%.

Los docentes de ciencias de la salud son los que realizan menor análisis descriptivo

de sus características positivas, las cuales solo están agrupadas en tres ítems. Por último podemos observar que los docentes de artes y humanidades son los que utilizan más variedad de características para referirse a sus aspectos positivos. Aparecen características como paciente o inserción en mercado laboral que no aparecieron en ninguna otra área con un porcentaje de un 3'4%. Además crean una nueva categoría aunque muy residual de capacidad resolutive la cual sitúan en octavo lugar con un 1'72%

Características negativas

Los docentes de ciencias sociales, experimentales y de la salud consideran que su peor característica es que no conocen a sus alumnos con un 35%. 24'12% y 54'54%. Son porcentajes altos que merece la pena considerar. Los profesores de artes y humanidades consideran que tiene problemas de comunicación graves con un 38'7% y en Ingeniería su peor característica reside en las carencias de gestión temporal con un 26'31%.

En el apartado anterior comentábamos como una de las primeras características los problemas de gestión de tiempo de los docentes de Ingeniería, sin embargo observamos que este problema se da con más frecuencia de la que imaginamos pues docentes de artes y humanidades, ciencias y ciencias de la salud lo colocan en segundo lugar, con un porcentaje de 11'29%, 18'96% y 18'88%. Así mismo los profesores de ciencias de la salud e Ingeniería reconocen que les cuesta conectar con los alumnos con un 18'18% y un 15'72%. Además los docentes de Ingeniería consideran que les falta motivación para impartir clase y que su nivel de auto-exigencia les juega malas pasadas con un 15'78%. Los profesores de ciencias sociales ponen mayor hincapié en sus dificultades de comunicación.

No deja de resultar curioso que en tercer lugar los profesores de ciencias sociales e Ingeniería admiten que tengan carencias en su formación pedagógica con un 10% y un 10'52%. Sin embargo los profesores de ciencias de la salud no consideran que este sea su talón de Aquiles. Los docentes de artes y humanidades le otorgan un puesto relevante a sus problemas de evaluación, entrando en términos como subjetividad, objetividad, tipo de relación con un 8'06%.

En cuarto lugar en ciencias experimentales y de Ingeniería los docentes consideran que son demasiado flexibles con un 8'62% y un 5'26%. Aparecen términos nuevos como falta de preparación de sus clases y metodología tradicional con un 5'5% respectivamente.

Los docentes de ciencias consideran que muchas veces tienen que realizar un andamiaje excesivo con sus alumnos y lo sitúan en un quinto lugar con un 6'89%.

En sexto lugar podemos observar como los docentes de artes y humanidades consideran que tienen problemas para respetar las reglas de la universidad y una falta de experiencia profesional con un 3'22%.

Por último, en séptimo lugar encontramos la timidez que impide que algunos docentes (artes y humanidades) realicen sus clases de manera adecuada con un 1'72%.

Resultados por áreas de Brasil

Tabla 2.62.

Las características positivas según los docentes brasileños por áreas.

Porcentajes de ciencias sociales	Porcentajes de ingeniería	Porcentajes de artes y humanidades	Porcentaje de ciencias:	Porcentaje de ciencias salud
1º Metodología 26%. 2º Participación 5'45%, Preparación de las clases 5'45%. 3º Sentido del humor 3'63%, Vocación 3'63%, Adaptación al estudiante 3'63%, Calidad de la formación 3'63%, Preocupación por el alumno 3'63%, Valores personales 3'63%, Sentido crítico 3'63%, Inserción del mercado 3'63%. 4º Motivación 1'81%, Experiencia vital 1'81%, Capacidad resolutoria 1'81%, Contacto con los alumnos 1'81%, Responsabilidad 1'81%, Empeño y compromiso 1'81%, Contenido curricular 1'81%.	1º Adaptación al alumno 7'89%, Calidad de la formación 7'89%, Paciente 7'89%, Contenido curricular 7'89%. 2º Motivación 6'57%, Exigencia y seriedad 6'57%, Empeño y compromiso 6'57%, Metodología 6'57%. 3º Empatía 5'26%, Preocupación por el alumnado 5'26%. 4º Sentido del humor 3'94%, Vocación 3'94%, Valores personales 3'94%, Contacto con los alumnos 3'94%. 5º Capacidad resolutoria 2'63%, Tipo de comunicación 2'63%, Participación 2'63%, Preparación de las clases 2'63%, Responsabilidad 2'63%, Sentido crítico 2'63%.	1º Metodología 22'22%. 2º Valores personales 13'88%. 3º Adaptación al alumno 12'5%. 4º Vocación 8'33%. 5º Exigencia y seriedad 5'55%. 6º Calidad de la formación 4'16%, Experiencia vital 4'16%, Tipo de comunicación 4'16%. 7º Sentido del humor 2'77%, Preocupación por el alumno 2'77%, Contacto con el alumno 2'77%, Empeño y compromiso 2'77%. 8º Liderazgo 1'38%, Motivación 1'38%, Capacidad resolutoria 1'38%, Lectura 1'38%, Responsabilidad 1'38%, Sentido crítico 1'38%.	1º Metodología 14'89%. 2º Tipo de comunicación 10'63%. 3º Sentido del humor 8'51%. 4º Empeño y compromiso 6'38%. 5º Calidad de la formación 5'31%, Exigencia y seriedad 5'31%, Contenido curricular 5'31%. 6º Vocación 4'25%, Adaptación al alumno 4'25%, Preocupación por el alumno 4'25%, Capacidad resolutoria 4'25%, Valores personales 4'25%. 7º Responsabilidad 4'25%. 8º Motivación 3'19%, Contacto con los alumnos 3'9%. 9º Empatía 2'12%, Actualización 2'12%, Inserción al mercado laboral 2'12%. 10º Liderazgo 1'06%, Experiencia vital 1'06%, Participación 1'06%, Preparación de las clases 1'06%, Versatilidad 1'06%.	1º Metodología 59'52%. 2º Vocación 9'52%. 3º Liderazgo 4'76%, Calidad de la formación 4'76%, Valores personales 4'76%. 4º Sentido del humor 2'38%, Empatía 2'38%, Adaptación al alumno 2'38%, Tipo de comunicación 2'38%, Contacto con los alumnos 2'38%, Empeño y compromiso 2'38%, Contenido curricular 2'38%.

Nota: La fuente de esta tabla es de elaboración propia (2017).

Tabla 2.63.

Las peores características según los docentes brasileños por áreas.

Porcentajes de ciencias sociales	Porcentajes de ingeniería	Porcentajes de artes y humanidades	Porcentaje de ciencias:	Porcentaje de ciencias salud
<p>1° Autoexigencia 26'66% 2° Metodología tradicional 13'33% 2° Falta de preparación de las clases 13'33% 2° Falta de disciplina 13'33% 3° Carencias en el ámbito de la innovación 6'66% 3° Nihilismo 6'66% 3° Falta de conexión con los alumnos 6'66% 3° Intransigencia o inflexibilidad 6'66% 3° Problemas de comunicación 6'66%</p>	<p>1° Falta de conexión con los alumnos 16'66% 2° Problemas con la administración del tiempo 12'5% 2° Falta de comunicación 12'5% 2° Falta de simpatía/empatía 12'5% 3° Problemas con las reglas 8'33% 3° Timidez 8'33% 4° Intransigencia o inflexibilidad 6'25% 5° Demasiada flexibilidad 4'16% 5° Impaciencia 4'16% 5° innovación 4'16% 6° No conocer a los alumnos 2'08% 6° Problemas de evaluación 2'08% 6° Falta de preparación de las clases 2'08% 6° Inmadurez 2'08% 6° Exceso de andamiaje 2'08%</p>	<p>1° Problemas con la administración del tiempo 15'78% 1° Intransigencia o inflexibilidad 15'78% 2° Problemas de comunicación 13'15% 2° Falta de preparación de las clases 13'15% 2° Impaciencia 13'15% 3° Problemas con las reglas 10'52% 4° Falta de conexión con los alumnos 5'26% 4° Demasiada flexibilidad 5'26% 5° Timidez 5'26% 5° Carencias en el ámbito de la innovación 2'63%</p>	<p>1° Problemas con la administración del tiempo 13'15% 2° Problemas de comunicación 10'52% 2° Exceso de andamiaje 10'52% 3° Problemas de evaluación 7'89% 3° Demasiada flexibilidad 7'89% 3° Pesimismo 7'89% 3° Demasiado apasionados 7'89% 4° No conocer a los alumnos 5'26% 4° Carencias en el ámbito de la innovación 5'26% 4° Falta de conexión con los alumnos 5'26% 5° Metodología tradicional 2'63% 5° Autoexigencia 2'63% 5° Falta de preparación de las clases 2'63% 5° Falta de disciplina 2'63% 5° Falta de simpatía/empatía 2'63% 5° Intransigencia o inflexibilidad 2'63% 5° Nihilismo 2'63%</p>	<p>1° Falta de simpatía/empatía 18'75% 2° Intransigencia o inflexibilidad 12'5% 3° Problemas de comunicación 9'37% 3° Falta de formación pedagógica 9'37% 3° Falta de disciplina 9'37% 3° Carencias en el ámbito de la innovación 9'37% 4° Problemas con la administración del tiempo 6'25% 4° Falta de conexión con los alumnos 6'25% 4° Timidez 6'25% 5° No conocer a los alumnos 3'12% 5° Demasiada flexibilidad 3'12% 5° Falta de experiencia 3'12% 5° Falta de preparación de las clases 3'12%</p>

Nota: La fuente de esta tabla es de elaboración propia (2017).

Análisis cualitativo

Características positivas:

En la siguiente tabla se desgranar los resultados por áreas científicas, como hasta el momento diferenciábamos entre características positivas y características negativas.

En cuanto a las características positivas, existe consenso entre los docentes de las diferentes áreas en que la metodología es un valor claro en su perfil como docentes.

Los docentes de ciencias de la salud, ciencias sociales, artes y humanidades, así como los de ciencias experimentales le otorgan esta posición de principal cualidad con porcentajes de 59'52%, 26%, 22'22%, 14'89% respectivamente. También los docentes de ingeniería lo valoran aunque con un porcentaje menor (6'57%) porque sitúan en primer lugar su facilidad para adaptarse al alumno con un 7'89%. Coinciden en ello los docentes de ingeniería con los de las demás áreas científicas que también otorgan valor a esta característica ya que todos ellos la mencionan en sus descripciones.

En el caso de los docentes de ciencias sociales consideran que su capacidad de participación (implicación) es la segunda característica más relevante de su perfil con un 5'45%. De entre las otras áreas, solo las de ingeniería y ciencias experimentales incluyen esta característica en sus relatos con porcentajes significativamente inferiores, de 2'63% y 1'06. En cuanto a ciencias de la salud y artes y humanidades no lo mencionan.

Los docentes de artes y humanidades destacan como segunda característica positiva sus valores personales 13'88%. Los docentes de ingeniería no consideran los valores personales entre sus cualidades más destacadas.

Uno de los aspectos más destacados es la influencia de los tipos de comunicación en la interrelación con los alumnos. Los docentes de ciencias experimentales sitúan esta característica como la segunda más importante con un 10'63%. También los profesionales de artes y humanidades, ingeniería y ciencias de la salud con porcentajes de 4'16%, 2,63% y 2'38% respectivamente. No se tiene constancia del valor de los tipos de comunicación en los docentes de ciencias sociales.

Tenemos que señalar que los docentes de ciencias sociales ponen en valor la preparación de sus clases con un 5'45%, situándolo en segundo lugar. Solo comparten esta consideración con los docentes de ingeniería, aunque estos lo sitúan en un lugar más relegado con un 2'63%.

Como ya comentábamos anteriormente en la tabla de resultados generales, existe una gran amalgama de resultados y características que han salido a la luz a tenor de esta pregunta. Sin embargo hacemos la última consideración en cuanto a la calidad de la formación. Todas las áreas científicas consideran esta característica, siendo los docentes de ingeniería los que mejor la sitúan, en un segundo lugar con un 7'89%.

En cuanto a las **características negativas**, en primer lugar tenemos que resaltar el hecho de que una de las más resaltadas por los docentes son los problemas con la administración del tiempo. Los docentes de artes y humanidades, así como los de ciencias experimentales lo proponen como su peor característica con porcentajes de 15'78% y 13'15% respectivamente. Observamos que es una gran preocupación también para el profesorado de ingeniería que lo sitúan en segundo lugar y para los de ciencias de la salud que lo hacen en cuarto. Sin embargo, como comentábamos hay que destacar aquí que los docentes de ciencias sociales no muestran tener en consideración esta característica como algo a mejorar o como negativo dentro de su perfil.

Los docentes de ciencias sociales difieren, de nuevo, de los docentes de las demás áreas al otorgar el primer puesto de prioridad a la auto-exigencia con un 26'66%. Solo comparten esta característica con los docentes de ciencias experimentales aunque el peso que estos le dan es mucho menor 2'63%.

Una de las características que podemos decir preocupa a los docentes de todas las áreas, como algo negativo en su perfil profesional, es la falta o dificultad de conexión con los alumnos. Son los docentes de ingeniería quienes muestran una mayor preocupación con un 16'66%. Sin embargo todos los incluyen en sus valoraciones.

Los docentes de ciencias de la salud consideran su peor cualidad la falta de simpatía/ empatía. Esta preocupación la comparten con los docentes de ingeniería y con los docentes de ciencias experimentales, aunque estos últimos la sitúen en última posición.

Existe una claro problema con la comunicación en las aulas, cuando los

docentes de tres de las áreas científicas manifiesta tener dificultades para comunicarse efectivamente. Son los docentes de ingeniería, ciencias experimentales y ciencias sociales con porcentajes de 12'5, 10,52% y 6'66 quienes lo manifiestan.

Por último queremos señalar que el uso de metodologías tradicionales como característica negativa solo se encuentra en el área de ciencias sociales, en segunda posición con un 13'33% y en el área de ciencias experimentales con un 2'63%.

Al igual que en las características positivas no entraremos a valorar en profundidad la gran variedad de características que los docentes han puesto de manifiesto de una forma más superficial.

Pregunta 4.2.- Dados sus años de experiencia como docente, ¿qué tipo de modificaciones ha tenido que introducir con el paso del tiempo?

Sentido de la pregunta:

No cabe duda de que el ejercicio de la docencia va pasando por fases que reflejan la evolución que como persona y cómo docente va pasando cada uno. Esa perspectiva histórica del quehacer docente resulta muy importante para entender la percepción que cada uno/a va construyendo sobre lo que supone enseñar. Y, en paralelo, se ha haciendo patente lo importante no son solo los cambios, sino los momentos en los que se producen y las razones en que se sustentan.

En el contexto general de nuestra investigación, esta pregunta pretende relacionar la experiencia docente del profesorado y su progresivo mejor conocimiento de sus estudiantes con las variaciones que han ido introduciendo en su docencia. Pretendemos explorar qué impacto tiene (en la organización de sus programas y en la relación con los alumnos) esa sabiduría profesional que otorga la experiencia. Los docentes reconocen que su práctica profesional ha ido variando a medida que van cruzando las diferentes etapas de su carrera docente. Van adaptando la docencia a la visión que tienen de su alumnado.

Grupo de códigos		Nombre
<input type="checkbox"/> La relación entre pr... 41	<input type="checkbox"/>	Invariables en el proceso de E-A
<input type="checkbox"/> Los profesores sobr... 44	<input type="checkbox"/>	Variación en las herraminetas utilizad...
<input type="checkbox"/> Percepción de las fa... 33	<input type="checkbox"/>	Variaciones de adaptación al estudian...
<input type="checkbox"/> Percepción de su pr... 57	<input type="checkbox"/>	Variaciones de contenido de la asignatura
<input type="checkbox"/> Percepciones curric... 99	<input type="checkbox"/>	Variaciones de evaluación VAR
<input type="checkbox"/> Percepciones de los... 95	<input type="checkbox"/>	Variaciones de mayor practicidad VAR
5 Grupo(s)	<input type="checkbox"/>	Variaciones de preparación laboral VAR
	<input type="checkbox"/>	Variaciones de relación con los alumnos
	<input type="checkbox"/>	Variaciones en el dominio de la discip...
	<input type="checkbox"/>	Variaciones metodológicos VAR
	<input type="checkbox"/>	Variaciones personales (autoconocimi...
Resultado: 11 de 382 código(s)		

Gráfica 2.12. Designación del tipos de modificaciones.

Nota: La fuente de esta tabla es de elaboración propia (2017).

Las respuestas obtenidas se pueden agrupar en diez tipos de categorías: variaciones en el contenido de la asignatura, en la metodología, en las herramientas utilizadas, en la adaptación al estudiante, en la búsqueda de una mayor practicidad, en la relación con los alumnos, en la evaluación, en el dominio de las disciplinas, en la preparación laboral, en las cualidades personales (autoconocimiento, seguridad, personalidad,...). También se observan docentes que insisten en que no han realizado variaciones en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Resultados generales:

Tabla 2.65.

Modificaciones realizadas con el paso del tiempo por los docentes españoles y brasileños.

	Muestra de los docentes de España		Muestra de los docentes de Brasil	
Respuestas:	Características específicas	Dato	Características específicas	Dato
He variado diferentes aspectos: 92 '11%	1º Variaciones en el contenido de la asignatura	24,45%	1º Variaciones de contenido de la asignatura	18,52%
	2º Variaciones metodológicas	15'76%	2º Variaciones metodológicas	17,05%
	3º Variaciones en las herramientas utilizadas	10'93%	3º Variaciones de relación con los alumnos	16,47%
	4º Variaciones de adaptación al estudiante.	10'32%	4º Variaciones de adaptación al estudiantes	13,52%
	4º Variaciones de mayor practicidad			
	5º Variaciones personales (autoconocimiento, seguridad, personalidad,...)	7'06%	5º Variaciones personales (autoconocimiento, seguridad, personalidad, ...)	10,58%
	5º Variaciones de relación con los alumnos.			
	6º Variaciones de evaluación	3,80%	6º variación de las herramientas utilizadas	9,70%
	7º Variaciones en el dominio de las disciplinas.	3'53%	7º Variaciones en el dominio de la disciplina	4,70%
	8º Variaciones de preparación laboral	0'54%	8º Variaciones en el proceso de evaluación	4,41%
			9º Variaciones vinculadas con la preparación laboral	4,11%
			10º Variaciones de mayor practicidad	0,88%
No he variado ningún aspecto:	1º Invariables en el proceso de enseñanza-aprendizaje.	7'88%	1º Invariables en el proceso de enseñanza-aprendizaje.	1,22%

Nota: La fuente de esta tabla es de elaboración propia (2017).

Análisis cualitativo de España:

Las variaciones que realizan con mayor frecuencia los docentes españoles entrevistados, son sobre el *contenido de la asignatura*, con un 24,45%. En la mayor parte de los comentarios tales modificaciones se refieren a disminuir los contenidos. Algunos de los comentarios son los siguientes:

“Yo me dije “o explico la totalidad sin que se enteren de todo o reduzco los contenidos y que aprendan lo que les enseño. Así que después de meditarlo, corté mucha materia”; “Los contenidos no los he cambiado totalmente, pero si los modifiqué para que estuviesen actualizados”; “Volviendo al contenido, cuando empiezas a dar clase, pues claro, intentas, primero, decir que tus profesores previos, pues que no han sido buenos. Y en todo esto, intentas superarlos para los estudiantes que tienes. Y eso te lleva, muchas veces, a fijarte en cosas que son muy especiales, muy específicas, muy avanzadas y dejar un poco los fundamentos”; “Muchos cambios a nivel de contenidos, ha habido que recortarlos incluso eliminarlos”; “Mi asignatura tuvo un gran cambio porque voy aumentando cada año los tipos de contenido para que se adapten a sus necesidades”; “En cuanto a contenidos siempre varío, de un año a otro me da lo mismo aunque tenga 3 años una misma asignatura todos los años lo varío, y corrijo”.

En segundo lugar, realizan *variaciones metodológicas*, con un 15'76%. Estas citas que apoyan los resultados:

“Cambie la metodología: siempre me explicaba más o menos igual, ahora me repito mucho y lo tengo que decir 5 veces, pero de lo que se trata es de que los chicos aprendan”; “Intento cambiar más la práctica de hablar, pero también depende de los cursos que tengo”; “Luego, creo que lo que más he cambiado a nivel metodológico”; “Creo que no hay una definición muy exacta de lo que se hace en esas tutorías de grupo y yo hago cosas en asignaturas diferentes, los cambios más grandes que realicé fueron en la forma de dar las clases”; “Había algunas asignaturas que podían tener algún proyecto en grupo o individuales, pero en el grado, en la USC, tienes horas teóricas, de exposición; tienes horas de seminario, de trabajar problemas; y tienes una dos horas de tutoría en grupos, donde los alumnos trabajan en grupos. Y eso fue una novedad para mí”; “el modo de trabajar con el alumno en el aula ha cambiado mucho y yo también lo cambié, pero yo creo que todo esto venía porque te he dicho desde un principio que yo siempre he trabajado con el alumno y he trabajado en grupo”.

Las variaciones en las *herramientas* y cambios de *adaptación al estudiante*, fueron realizadas por un 10'93% en ambos ítems. Aportaciones destacadas:

“Sí que es cierto, que por ejemplo, cuando empecé dando clases de gallego, a lo mejor no utilizaba tanto las nuevas tecnologías”;

“Tampoco las aulas de la Universidad estaban adaptadas a eso. Y ahora sí, las utilizo nuevas herramientas, porque pienso que puede ser productivo”; “Los medios eran muy escasos, aunque fue un momento en que ya empezó la Universidad a dotarse de ciertos elementos para las prácticas de los estudiantes y también de investigación”; “Antes era más de estilo de escribir en la pizarra y ahora soy del estilo de power point”; “Luego he tenido que cambiar también pues mi forma de enfrentarme a algunos de sus problemas, que son más propios de chavales de instituto que de universidad y eso hizo que me adaptara más a ellos”; “Que el alumno tiene que hacer muchas más cosas por sí mismo. Eso lo acusan y es una de las cosas de las que ellos se quejan. Así que yo intento adaptarme y ponerle la vida fácil”.

En cuarto lugar, nos encontramos con variaciones de mayor *practicidad y variaciones personales* (autoconocimiento, seguridad, personalidad,...), con un 10'32%.

“Yo me di cuenta de que muchas veces caíamos en una excesiva pedantería y que los conceptos fundamentales no nos entreteníamos con ellos suficiente tiempo y entonces metí cosas prácticas, por ejemplo, de cosas más anecdóticas”; “Ahora hay muchas horas de prácticas y yo me meto en esa área”; “Se va más al grano, lo cual considero positivo, menos bagaje teórico y más “vamos a lo que importa” en las asignaturas”; “A lo que es la evaluación de los grados, ahora se valoran sobre todo las prácticas, por lo tanto, hacemos mayor hincapié”; “Nuestras materias siempre tuvieron un componente muy práctico a pesar no estar tan explícita la división entre interactivas y expositivas”; “Porque claro, había que dar los y a veces, cuando comienzas tiendes a los local y no a lo internacional. Todas estas cosas no son tan sencillas, no son “ah, pues se me ocurre hacer esto o lo otro”, pues no”; “Mis cambios son vitales porque yo en Alemania daba más bien cursos de gramática, y claro, la gramática es una parte para aprender un idioma, pero no lo único. Para aprender un idioma necesitas mucho más que gramática. La gramática no es solo un papel, no es solo rellenar huecos. Aquí intento reunir más la cosas, de las que aprendí allá”; “Por la edad, que no era tan diferente la edad entre unos y otros”; “Cuando comencé a trabajar me di cuenta de disfrutaba con ello, me gustaba impartir clase, y por eso continúe hasta llegar a trabajar en la universidad”

Oro de los aspectos que nos encontramos, está relacionado con las variaciones de *relación con los alumnos*, con un 7'06%. Algunas citas:

“Los estudiantes ya te digo, mi manera de relacionarme con ellos, eso si que varió ahora es más distante”; “Aunque tal vez, la relación con ellos sea mi talón de Aquiles debo de decirte que si, que con el tiempo evolucionas”; “Tengo la suerte o la mala suerte de ser una persona muy empática y eso me ayuda a entenderles, pero no les puedo dar la mano porque me cogen el brazo. Mi relación se enfrió bastante”.

Los últimos aspectos destacados, con porcentajes muy pequeños, fueron las variaciones de *evaluación*, con un 3,80%; variaciones en el *dominio de las disciplinas*, con un 3'53% y *variaciones de preparación laboral*, con un 0'54%.

Análisis cualitativo de Brasil:

Al igual que con los resultados generales que han aportado los docentes de España, realizamos un análisis general de las variaciones metodológicas realizadas por los profesores brasileños. Un 98'78% de los entrevistados ha contestado positivamente. Posteriormente, hemos entrado a valorar los tipos de modificaciones realizadas. También en el caso de los docentes brasileños, el primer lugar los cambios afectan al contenido de sus disciplinas con un 18'52%. Algunas de estas modificaciones, quedan aclaradas en comentarios como estos:

“Yo siempre cambio en cada semestre el cronograma de textos de lectura, y los propios textos. Mis grandes variaciones están relacionadas con el contenido”; “Siempre fui vinculando la investigación, con lo que daba en el aula. Pero la manera de realizarlo y la precisión, varió. Aunque creo que lo que más cambio, es el propio contenido y tiene lógica. Porque según la investigación que haga, el hilo central es un área u otra. Es la suerte de tener una asignatura bastante transversal”; “Por supuesto que el conocimiento cambia, date cuenta de que yo enseño metodología y contenido escolar.”; “Hoy creo que tengo que dar menos contenido para que lo aprovechen más. Entonces daba muchas cosas y ellos asimilaban muy poco, porque era mucha información en un período muy corto”; “Los contenidos los he ido simplificando cada vez más y disminuyendo el nivel. Los objetivos se adaptan a los cambios de contenido.”.

En segundo lugar, se han aplicado modificaciones en las *estructura metodológica* de las actividades realizadas con un 17'05%. Lo corroboran las siguientes citas:

“En cuanto a las clases, yo nunca las hago iguales, estoy en un continuo cambio. Mi manera de llegar a ella y transmitir la información está en constante evolución”; “No me preocupa tanto que el alumno absorba lo que yo digo, y vaya acumulando lo que estoy diciendo. Prefiero que aprenda a reflexionar sobre lo que

El componente interactivo en la docencia universitaria

estoy diciendo para ir construyendo su propio entendimiento. Trabajo día a día por variar cómo doy clases”; “Hoy, tengo un anfiteatro con unos 200 estudiantes y más o menos la mitad tienen ordenadores. Esto cambia la manera de dar las clases, en la forma de tomar las notas”; “El cambio más grande fue pasar de la clase tradicional a no realizar ninguna parte expositiva. Para motivar el autodidactismo, así cuando pasamos por las mesas, yo y los monitores ellos son los que nos lo tienen que explicar y así, es una clase invertida”.

En tercer lugar, aparecen las variaciones en los *mecanismos de relación*. Alguno de ellos son:

“La educación hoy permite que los niños vayan de falda por ejemplo. Entonces, desde el punto de vista de estos valores y de la conquista del movimiento social (estoy hablando del movimiento LGTBI), hace ese cambio ¿no?, de esa forma cuando el mundo cambia, también cambiamos nosotros la relación con los alumnos”; “Lo que más cambió es la forma de relacionarme con los estudiantes, ahora interactúo más. La verdad es que... yo misma, por ejemplo, nunca mandaba emails al profesor y ahora promuevo esas cosas”; “Mis relaciones con mis estudiantes también cambiaron, porque cambiaron muchos valores. Por ejemplo, la cuestión de la diversidad está muy presente en la universidad. Hace 25 años atrás, no era admisible tener en las salas de aula homosexuales, lesbianas, gais que se mostrasen como son. Y eso condiciona tu manera de vincularse a ellos”; “Cuando yo comencé a enseñar yo tenía la edad de los estudiantes, tenía 22 años 23 años, yo era de su misma generación entonces era más introspectiva y tenía una relación más férrea”.

En relación a lo comentado anteriormente, un 13'52% ha incluido variaciones en la *adaptación a los estudiantes en el aula*. Algunas afirmaciones como estas lo demuestran:

“Te tienes que adaptar a los chicos, también con limitaciones, por ejemplo tienes alumnos que tienen dificultades de responder a los estímulos que reciben, al plan de trabajo que quieres construir con ellos”; “Hoy trabajo en psicología, con la humanización de psicología, porque eso no es anatomía. Antes de nada tengo que preparar a los alumnos para lo que van a ver y también, darme cuenta de los puntos fuertes de cada uno. Nada más entrar, van a tener que ver muertos y eso le ayuda a tener una experiencia previa”; “Gasto mucho tiempo en saber lo que ellos hacen, cómo lo hacen, en qué piensan”.

En quinto lugar, un 10'58% de los docentes brasileños han hecho autocrítica personal, y las variaciones han estado en torno a *cuestiones personales* como

el autoconocimiento o la seguridad en sí mismos. Lo ponen de manifiesto en relatos como:

“Seguramente de unos años para aquí yo me siento mucho más sereno. Creo que los cambios más grandes han sido sobre mi propia personal”; “Ahora estoy más seguro de mi trabajo”; “Antes yo sólo me percibía como un reproductor de conocimiento. Lo que me parece un punto de vista bastante limitado”; “El mito de la vocación me parece absolutamente estúpido, y con el paso de los años me di cuenta. Esos mitos los vas derribando con el paso del tiempo y te vas dando cuenta de que no tienes que sentirte culpable por esa vocación desvirtuada. Otro mito puede ser el del que éxito del alumno es mi éxito y su fracaso es mi fracaso, es una cosa muy relativa, otro mito. Romper esas barreras mentales fue mi gran variación”.

En séptimo lugar, las variaciones han sido de tipo pragmático, en cuanto a las herramientas empleadas en el aula. Un 970% de los docentes brasileños menciona diferentes modificaciones como.

“Las experiencias de los viajes, las fotografías, son importantes para que ellos se apasionen de la geología...Al darme cuenta de esto, intenté implantar más acciones prácticas en el aula y más anécdotas de viajes”; “Preparo muchas clases prácticas, para que ellos pueden no solo ver, sino hacer”.

Por último, los docentes brasileños ponen en valor el dominio de la disciplina y afirman en un 470% que han tenido que formarse en mayor medida para el ejercicio de su profesión a lo largo de los años.

“Los problemas del dominio de la disciplina me hicieron variar, aún hoy no estoy segura de dominar la disciplina”; “Lo que yo cambié, viene acompañado de los cambios de contexto. Y sobre todo, por el hecho de que la política incentivara a los profesores a formarse. Los profesores antes no estaban igual de preparados, yo no estaba igual de preparado”; “Mientras vas dando clases, te vas mentalizando y vas reflexionando sobre esos propios contenidos, es ahí cuando cambias”.

Resultados por áreas científicas

Si los datos anteriores los desagregamos por áreas científicas, nos encontramos con los siguientes datos:

Tabla 2.66 . Modificaciones realizadas por los docentes españoles distribuidas por áreas.					
Muestra de los docentes de España					
Características	Porcentajes de ciencias sociales:	Porcentajes de ingeniería:	Porcentajes de artes y humanidades:	Porcentaje de ciencias:	Porcentaje de ciencias salud
Características positivas	1º Variación del contenido de la asignatura 24'32% 2º Variación de adaptación al estudiante 18'91% 3º Variaciones personales 13'51% 4º Variaciones metodológicas 12'16% 5º Variaciones de herramienta 10'87% 6º Variaciones en el dominio de la disciplina 9'45% 7º Variaciones de elementos prácticos 4'05% 8º Variaciones de preparación laboral 2'70% 8º Variaciones de relación con los alumnos 2'70%. Variaciones de evaluación 1'35%	1º Variación del contenido de la asignatura 25% 2º Variaciones de elementos prácticos 17'39% 3º Variaciones metodológicas 16'30% 4º Variaciones de relación con los alumnos 15'21% 5º Variaciones de herramienta 8'69% 6º Variaciones personales 7'60% 7º Variaciones de evaluación 4'37% 7º Variación de adaptación al estudiante 4'37% 8º Variaciones en el dominio de la disciplina 1'08%	1º Variaciones metodológicas 17'39% 2º Variación de adaptación al estudiante 15'21% 3º Variación del contenido de la asignatura 14'51% Variaciones de herramienta 14'51% 4º Variaciones de elemento prácticos 4'34% 5º Variaciones de evaluación 3'26%. Variaciones en el dominio de la disciplina 3'26%. 6º Variaciones de relación con los alumnos personales 2'17%	1º Variación del contenido de la asignatura 38'80% 2º Variaciones metodológicas 19'40% 3º Variaciones de herramienta 14'92% 4º Variaciones de elementos prácticos 7'46% 5º Variaciones personales 7'46% 6º Variación de adaptación al estudiante 4'47% 7º Variaciones de relación con los alumnos 2'98%. Variaciones en el dominio de la disciplina 2'98% 8º Variaciones de evaluación 1'49%	1º Variación del contenido de la asignatura 33'33% 2º Variaciones de elementos prácticos 19'04% 3º Variaciones de evaluación 11'90%. Variaciones metodológicas 11'90% 4º Variaciones de relación con los alumnos 9'52% 5º Variaciones de herramienta 7'14%. 6º Variaciones personales 4'76%. 7º Variación de adaptación al estudiante 2'38%
C. Negativas	Sin variaciones 10'34%	Sin variaciones 31'03%	Sin variaciones 17'24%	Sin variaciones 24'13%	1º Sin variaciones 17'24%
Nota: La fuente de esta tabla es de elaboración propia (2017).					

Tabla 2.67.					
Modificaciones realizadas por los docentes brasileños distribuidas por áreas.					
Muestra de los docentes de Brasil					
Características	Porcentajes de ciencias sociales:	Porcentajes de ingeniería:	Porcentajes de artes y humanidades:	Porcentaje de ciencias:	Porcentaje de ciencias salud
C. positivas	1ºVariaciones de relación con los alumnos 29,67%. 2º Variación del contenido de la asignatura 23,18%. 3º Variaciones en el proceso de evaluación 15,58%. 4º Variaciones personales 12,98%. 5º Variaciones metodológicas 10,38%. Variación de adaptación al estudiante 10,38%. 6º Variaciones en el proceso de evaluación 15,58%.7º Variaciones de herramienta 6,49%. 8º Variaciones en el dominio de la disciplina 1,29%.	1º Variaciones de herramienta 23,40% 2º Variación del contenido de la asignatura 19,14%.Variación de adaptación al estudiante 19,14%.3º Variaciones en el dominio de la disciplina 14,89%.4º Variaciones en el proceso de evaluación 4,25%. Variaciones de la preparación laboral 4,25%. Variaciones metodológicas 4,25%. 5º Variaciones personales 2,12%.	Variaciones de elementos prácticos 1º Variaciones metodológicas 25,39%. Variaciones personales 25,39%. 2º Variación del contenido de la asignatura 20,63%. 3º Variación de adaptación al estudiante 11,68% 4º Variaciones en la preparación laboral 9,52%. 5º Variaciones de herramienta 3,17%. 6º Variaciones de evaluación 1,58%	1ºVariación de adaptación al estudiante 21,92%. 2º Variaciones metodológicas 19,17%. 3º Variación del contenido de la asignatura 16,43%. 3º Variaciones de relación con los alumnos 16,43%. 4º Variaciones de herramientas 12,5%. 5º Variaciones personales 7,5%. 6º Variación de adaptación al estudiante 5%. 7º Variaciones de elementos prácticos 2,5%	1º Variaciones de relación con los alumnos 26,25%. 2º Variaciones metodológicas 22,5%. 3º Variación del contenido de la asignatura 18,75%. 4º Variaciones de herramientas 12,5%. 5º Variaciones personales 7,5%. 6º Variación de adaptación al estudiante 5%. 7º Variaciones de elementos prácticos 2,5%
C. Negativas				Sin variaciones 1,10%	1º Sin variaciones 0,12%

Nota: La fuente de esta tabla es de elaboración propia (2017).

Análisis cualitativo de los docentes españoles:

La variación del contenido de la asignatura, es la característica que los docentes de ciencias, ciencias de la salud, ingeniería y ciencias sociales han tenido que variar en mayor medida con un 38'80%, 33,33%, 25% y 24'32% respectivamente. Sin embargo, los docentes de ingeniería otorgan la primera posición a las variaciones metodológicas con un 17'39%.

En segundo lugar nos encontramos con que los profesores de ciencias sociales y los de artes y humanidades otorgan un porcentaje de 18'91% y 15'21% a las variaciones que han tenido que realizar para adaptarse a sus estudiantes. Otro de los aspectos que es más nombrado son las variaciones para aumentar los elementos prácticos del currículo. Los docentes de ciencias de la salud y de ingeniería le otorgan un 19'04% y un 17'39%.

Los docentes de ciencias experimentales siguen siendo un poco diferentes y le dan su mayor porcentaje a variaciones metodológicas con un 19'40%.

Al igual que vimos en gráficas y tablas anteriores los docentes de ciencias sociales le dan mucho valor a las variaciones personales que realizan, situando estas en tercer lugar con un 13'51%. Los profesores de ciencias de la salud e ingeniería le otorgan a las variaciones metodológicas un 11'90% y 16'30%. Aparecen por primera vez las variaciones en las herramientas utilizadas en el proceso de enseñanza aprendizaje con un 14'92% para los docentes de ciencias experimentales.

En cuarto lugar nos encontramos con las variaciones en la forma de relacionarse con sus alumnos. Docentes de ingeniería y de ciencias de la salud con un 12'16% y un 9'52%.

En quinto lugar aparecen cuestiones como la variación del dominio de la disciplina, es decir, si el empoderamiento que tiene el docente a lo largo de las diferentes etapas de su quehacer docente modula su manera de impartir clase. Este tipo de variaciones no parecen ser frecuentes: se pueden encontrar en los docentes de artes y humanidades con un 3'26%.

Los docentes de artes y humanidades no realizan variaciones de evaluación o al menos no las citan, cuestión que no ocurre con los docentes de ingeniería que lo sitúa con un 4'37%. Por otra parte los docentes de ciencias

experimentales y ciencias sociales las dejan para el último lugar con un 1'49% y 1'35%.

Por último podemos observar que pocos docentes mencionan las variaciones de preparación laboral, en el único lugar en el que encontramos ese ítem es con los profesionales de ciencias sociales y le otorgan una puntuación residual de un 2'70%.

Algunos de los docentes españoles, comentan que durante toda su etapa docente no han realizado variaciones y si las han realizado han sido poco significativas. Los profesores que menos modificaron dinámica de aula fueron de las áreas de ingeniería y ciencias experimentales con un 31'03% y 24'13%.

Análisis de áreas específicas Brasil:

El primer dato que tenemos que señalar es que en el caso de los docentes de Brasil, todos han tenido que variar aspectos de su docencia, a excepción del 1'10% en el área de ciencias experimentales y del 0'12% en el área de ciencias de la salud.

Los docentes de ciencias sociales y ciencias de la salud han sido autocríticos con la relación mantenida con sus alumnos, por lo tanto podemos observar como las variaciones en la relación con estos ocupan el primer lugar con un 29'67 %y un 26'25%. También los docentes de ciencias experimentales han realizado modificaciones en este ámbito. En relación a esta característica los docentes de ciencias experimentales han puesto en el foco de actuación las variaciones de adaptación al estudiante. Todas las áreas de conocimiento han realizado variaciones en relación a esta característica aunque menos significativas.

Los docentes de ingeniería han sido los pioneros en realizar variaciones en cuanto a las herramientas empleadas. Un 23'40% de los docentes han modificado sus herramientas de trabajo. Si bien es cierto que en todas las áreas científicas los docentes afirman haber realizado variaciones de este tipo, pero con un peso menor. Le siguen los docentes de ciencias de la salud,

ciencias experimentales, ciencias sociales y artes y humanidades con porcentajes de 12'5%, 6'84%, 6'49% y 3'17% respectivamente.

En la única área de conocimiento en la que los docentes no han tenido que incluir variaciones en la metodología de las actividades ha sido en el área de ciencias sociales. Los docentes de artes y humanidades son los que le otorgan el mayor porcentaje de cambio a la metodología. Sin embargo los docentes de ciencias experimentales y ciencias de la salud no están desparejos cuando lo posicionen en segundo lugar de prioridad.

Coinciden en todos los ámbitos al dar gran protagonismo a las variaciones de contenido de la asignatura. Los porcentajes de variación son parejos, encabezados por ciencias sociales seguidos de artes y humanidades, ingeniería, ciencias de la salud y ciencias experimentales con porcentajes de 23'18%, 20'63%, 19'14%, 18'75% y 16'43% respectivamente.

En cuanto a los procesos de evaluación en el área de ciencias de la salud los docentes no han realizado ninguna variación a diferencia de los docentes de las demás áreas de conocimiento.

P.5: Percepción de la propia actuación docente.

Este bloque está relacionado con uno de los ejes de la buena docencia. Los planteamientos de Kuh (*Benchmarks for Effective Educational Practices*, 2003) y los resultados obtenidos de la aplicación de las escalas NSSE (*National Survey of Student Engagement*) han dejado clara la importancia de plantear retos cognitivos elevados a los estudiantes. Esto es lo que recoge este bloque.

Pregunta 5.1.- ¿Cree que sus estudiantes están preparados para afrontar retos intelectuales elevados?

Sentido de la pregunta:

De nuevo, la última pregunta del bloque anterior nos conduce a la primera de este bloque: cómo ven los profesores y profesoras a sus estudiantes. ¿Los creen capaces de asumir retos intelectuales elevados o los consideran meros sobrevivientes ante las exigencias académicas que plantea la carrera que están cursando?

Resultados generales:

Tabla 2.68 .

Preparación de los estudiantes para afrontar retos desde la visión de sus docentes.

Muestra de los docentes de España		
Respuesta:	Son capaces de afrontar retos intelectuales	No son capaces de afrontar retos intelectuales
Porcentaje:	56%	44%
Muestra de los docentes de Brasil		
Respuesta:	Son capaces de afrontar retos intelectuales	No son capaces de afrontar retos intelectuales
Porcentaje:	74%	26%
Nota: La fuente de esta tabla es de elaboración propia (2017).		

Análisis cualitativo:

A la pregunta de si ven a sus estudiantes capaces de asumir retos intelectuales elevados, la mayoría de los docentes, tanto españoles como brasileños responden positivamente (56% y 74%). Es un porcentaje elevado que muestra su visión positiva aunque se mantiene un tercio del profesorado (44% y 26%) con dudas al respecto. Algunos de los comentarios aportados son los siguientes:

“Sí, yo creo que sí”; “Pues sí, a nivel general sí”; “Sí, están preparados para afrontar retos intelectuales y a eso se le llama transferir. Ellos lo tienen que hacer todos los días. A transferir y a entender”; “En mis clases no trabajo con retos elevados”.

Resultados por áreas científicas

Si los datos anteriores los desagregamos por áreas científicas, nos encontramos con los siguientes datos:

Tabla 2.69 . Preparación de los estudiantes para afrontar retos desde la visión de sus docentes. Resultados por áreas.				
	Muestra de los docentes de España		Muestra de los docentes de Brasil	
Respuesta	Son capaces de afrontar retos intelectuales	No son capaces de afrontar retos intelectuales	Son capaces de afrontar retos intelectuales	No son capaces de afrontar retos intelectuales
CC. Sociales y Jurídicas	70%	30%	80%	20%
Ciencias Salud	70%	30%	80%	20%
Ciencias Experimentales	30%	70%	80%	20%
Ingeniería-Arquitectura	80%	20%	50%	50%
Humanidades y Artes	30%	70%	70%	30%
Nota: La fuente de esta tabla es de elaboración propia (2017).				

Análisis cualitativo de España:

Nos encontramos con resultados muy altos, en términos generales, en todas las áreas. Los docentes españoles consideran que sus estudiantes son capaces de afrontar retos, y confían en que los superen.

Los docentes del área de ciencias sociales confirman que un 70% de sus estudiantes son capaces de afrontar retos cognitivos. De todas las áreas estudiadas, la mencionada, y ciencias de la salud son las más altas equitativamente en los dos países.

Los resultados más altos son los docentes de ingeniería y arquitectura los que presentan el porcentaje mayor en España. Las áreas de ciencias experimentales y humanidades obtienen los resultados más bajos en España e ingeniería y humanidades en Brasil.

Análisis cualitativo de Brasil:

En términos generales, los docentes brasileños consideran a sus alumnos capaces de asumir los retos intelectuales que les plantean. Es interesante destacar en el caso de Brasil que sí hay diferencias significativas entre las áreas científicas. Un 80% de los docentes de las áreas de ciencias sociales, ciencias experimentales y ciencias de la salud expresan su visión positiva. Porcentaje que cae al 70% en el caso de los docentes de Artes y Humanidades y cae de forma abrupta hasta el 50% en el caso de Ingeniería y Arquitectura..

Pregunta 5.2.- ¿Qué tipo de retos propones a tus estudiantes?

Sentido de la pregunta:

Esta pregunta concreta la anterior y pretende llevar al docente a reflexionar sobre su propia docencia: ¿la está planteando en términos de cumplimientos de mínimos o lo hace pensando en que sus estudiantes son sujetos de capacidades elevadas y dispuestos a desarrollar actividades de aprendizaje exigentes?

Resultados generales España:

<div> <div>Tabla 2.70.</div> <div>Tipos de retos descritos por los docentes españoles.</div> </div>			
Muestra de los docentes de España			
Respues ta	Características genéricas	Características específicas	Dato porcentu al
100%	1º Características positivas	1º Resolución de problemas	11´76%
		2º Lectura y escritura	11´11%
		2º Interrelación del conocimiento	
		3º Trabajos de implementación practica	10´45%
		4º Metodologías activas	9´15%
		4º Trabajo cooperativo	
		4º Preguntas en el aula	
		5º Estudio de caso	5´22%
		6º Secuenciación de pasos	3´92%
		7º Trabajos de investigación	3´26%
		7º Conocer el mercado laboral	
		8º Planificación y ordenación de contenidos	2´61%
		9º Aplicaciones informáticas	1´96%
9º Programas de tutorización de pares			
9º Debates			
10º Canalización de sentimientos	1´30%		
10º Dinámicas de corresponsabilidad			
11º Resúmenes de contenidos	0´65%		
11º Trabajos de humanización			
Nota: La fuente de esta tabla es de elaboración propia (2017).			

Análisis cualitativo España:

En la tabla anterior analizamos los resultados generales relativos al planteamiento de retos intelectuales por parte de los docentes. Podemos observar que el 100% de la muestra ha respondido a la pregunta. El 76% de los docentes reconoce plantear retos intelectuales diversificados a sus estudiantes.

Junto al particular ranking de retos que los docentes plantean a sus estudiantes, resulta interesante considerar el contenido de dichos desafíos, es decir lo que los docentes consideran ser un reto para sus estudiantes.

En primer lugar podemos observar que la *resolución de problemas* en el aula es el reto más propuesto por los docentes con un 11'76%. Citas que explican que entienden por resolución de problemas son las siguientes:

“Yo puedo entrar en ejemplos específicos, que puede que no te sirvan de mucho, me gusta plantear cuestiones en las que no solo se busque la respuesta si no que haya una reflexión, un análisis profundo”; “La dinámica habitual es que yo soy el jefe de la empresa, vosotros en grupo sois trabajadores, por tanto, yo quiero que hagáis esto. Transformarme esta sala en un almacén refrigerado”; “Esa forma de trabajar, de problemas abiertos, pienso que los prepara precisamente para pensar con otra visión”; “Cualquier problema que se les plantee en un futuro y poder resolverlo como norma general es para mi un reto”; “Tengo una entrevista, entonces voy a internet veo cuales son los patrones que debo de reproducir, asumo esas dos claves y resuelvo”; “Intento alejarme de que apliquen rutinariamente una secuencia, y que sepan que existen respuestas alternativas e incluso originales”.

En segundo lugar, muy igualado a la resolución de problemas, nos encontramos las actividades de *lectura y escritura* con un porcentaje de 11'11%. Con un porcentaje similar, los profesores optan por actividades en las que los alumnos *tengan que poner en relación el conocimiento adquirido*. Los diferentes retos los plantean así:

“Cuando se trataba de expresión escrita, a lo mejor veíamos ejemplos en el libro”; “Yo quería darles más palabras para las técnicas de expresión escrita”; “Les pido que escriban un ensayo, no solo que diesen vocabulario”; “Exámenes tienen problemas, no solo la expresión si no los contenidos”; “Un año hicimos una recensión, que yo había planteado que fuesen lecturas, podían ser capítulos o libros completos de espacios en Santiago relacionados con magisterio”; “Si yo le doy clase a una persona que pueda tener un nivel medio de gallego pero que es extranjero y no vive en el país, pues no tiene medios de comunicación al alcance ¿no?, entonces están realizando una interrelación de conocimientos constantemente”; “Solo les pedimos que vayan un poquito más allá de esas ideas básicas que mencionábamos, y que mezclen asignaturas”.

En tercer lugar los docentes optan por los *trabajos de implementación práctica* como reto para sus alumnos con un 10'45%. Estos varían en diferentes formas como:

“Desde mi punto de vista, todos los alumnos deberían de hacer trabajos de investigación, esos son retos en estados puros”; “Llevarlos a la práctica, no sólo buscando el por qué las cosas son... si no también el por qué algunas cosas no son”; “Yo les mando trabajar en lo que tienen que transferir sus conocimientos constantemente, ir a la parte práctica”.

A continuación, los docentes plantean al mismo nivel con un 9'15% *el uso de metodologías activas en el aula, el trabajo cooperativo de sus alumnos y el planteamiento de preguntas*. Como podemos observar en su discurso:

“Intentamos profundizar en los temas y ayudarles con el “critical thinking” y trasladar eso a la lengua neta que sería en el inglés tanto en la lengua oral como escrita”; “De esos trabajos que se hicieron, estábamos preparando una publicación para una revista de docencia universitaria, y les propuse a cuatro que lo preparan para publicar”; “Hacen trabajos en equipo que son muy abiertos y los equipos tienen que funcionar como tales, se les exige que nombren un coordinador, hay que definir tareas y roles, bueno el trabajo tiene cierta dificultad y aunque está relacionado con la materia no es exactamente la materia por lo tanto busco que el alumno se enfrente a algo nuevo, distinto a lo que le están explicando en clase. Es como, “a ver hasta donde llegáis”; “Son el trabajo en grupo”; “Mis ejemplos siempre van en ese sentido de hacer pensar a la gente. Hacer y que se hagan preguntas”; “Preguntarles si ellos creían que eso estaba bien, y que fuera falso. Preguntar, preguntar y preguntar”.

En quinto lugar los docentes plantean *estudios de caso* a los alumnos como reto intelectual en el 5'22%. Siendo estos, actividades en las que los alumnos pueden poner en práctica los conocimientos adquirido como podemos ver en:

“Por ejemplo hacemos estudios de casos abiertos, que les das gran vida para que se organicen, deduzcan, se informen”.

Los docentes optan por la *secuenciación de pasos* en un 3'92%, planteando a sus alumnos retos en los que primen las capacidades organizativas como en

“Haces el esfuerzo de contenidos de un nivel medio-elevado, para poder llegar a ellos. Divides un poco la materia”.

En séptimo lugar los docentes priman que sus alumnos conozcan *el mercado laboral* y les plantean retos orientados a la consecución de dichas capacidades. Estos retos tienen el mismo peso para los profesores que los trabajos de investigación en su materia con un 3'26%.

Con un 2'61% los docentes coinciden en plantear retos en torno a la *planificación y ordenación* de los contenidos abordados. Estos retos siguen la línea de

“Tienen retos con el tipo de temario que hago para ellos”; “Uno de ellos es encontrar la coherencia de los contenidos y ordenarlos para estudiar”.

Los docentes coinciden en otorgar el mismo porcentaje de importancia al *planteamiento de debates*, el uso de *aplicaciones informáticas* y los *programas de tutorización de pares* con un 1'96%:

“Tutorizar los de máster a los de 1 y eso es un reto y al final funciona”.

Con porcentajes mínimos aparecen el trabajar la *canalización de sentimientos y las dinámicas* (1'30%) y el *resumen de contenidos* y los *trabajos de humanización* con un 0'65%.

Resultados generales Brasil:

Tabla 2.71.

Tipos de retos descritos por los docentes brasileños.

Muestra de los docentes de Brasil			
Respues ta	Características genéricas	Características específicas	Dato porcentu al
100%	1º Características positivas	1º Lectura de textos y escritura.	16,39%
		2º Interrelación del conocimiento del aula.	10,65%
		3º planificación y ordenación de contenidos	8,19%
		4º Trabajos de implementación práctica	7,37%
		5º Trabajo cooperativo	6,55%
		5º Trabajo de investigación	6,55%
		6º Metodologías activas	5,73%
		6º Preguntas en el aula	5,73%
		7º Debates	4,91%
		7º Resolución de problemas	4,91%
		8º Canalización de sentimientos	4,68%
		8º Secuenciación de pasos	4,68%
		9º Estudios de caso	4,09%
		9º Trabajo de humanización	4,09%
		10º Resúmenes	3,27%
10º Aplicaciones informáticas	3,27%		
11º Programa de pares	0,81%		
	11º Conocedores del mercado laboral	0,81%	
	11º Dinámicas de corresponsabilidad	0,81%	
	11º Trabajos online	0,81%	
Nota: La fuente de esta tabla es de elaboración propia (2017).			

Análisis cualitativo Brasil:

Los docentes brasileños presentan una perspectiva muy abierta con alternativas variadas y muy distribuidas lo que hace que los porcentajes sean bajos en cada opción.

En primer lugar, un 16'39% de los docentes afirma plantear retos relacionados con la lectura y la escritura. Podemos destacar algunos comentarios como:

“Si consigue leer ese texto, aplicar lo que se le está contando, entonces tiene una comprensión. Yo les pido que hagan muchas lecturas, con el fin último de mejorar de su comprensión”; “Ellos estudian un texto, hacen búsquedas, me preguntan dudas

sobre las partes más conceptuales”; “De ahí que la idea que quiero provocar es leer un libro y que sean capaces de analizar, que tal vez, algunas de las preguntas no se respondan con un verdadero ni con un falso. Hago ejercicios tipo test, para que se vuelvan locos y sean conscientes de que esto va más allá”; “Ni soy un profesor que permite que los alumnos se queden sentados mirando, ellos leen. Todos los días les pido que miren el periódico antes de venir al aula”; “Hice muchos ejercicios para que ellos fueron conscientes del impacto de la lectura en sus vidas”.

En segundo lugar, los docentes optan por proponer a sus alumnos retos en los que el ejercicio principal a llevar a cabo sea la interrelación del conocimiento adquirido. Un 10´65% de los docentes afirma emplear estos métodos en el aula:

“A veces comienzo el aula y, cuando pasan 15 minutos, ellos me preguntan: “¿cuándo vamos a empezar la clase?” Y yo les digo: “No chicos, la clase ha empezado así”. Y ellos: “¿Pero cuándo, si estábamos hablando de las noticias?” Y yo les contesto que son ellos los que deben de llevar ese tema al nuestro. Ahora ya estamos en aula. La pregunta ya está ahí, ahora tienes que ver cómo trabajas con eso. A veces, ellos dicen: “Ah, esto es muy interesante, pero ¿qué tiene que ver con la asignatura de evaluación?”. Entonces, yo les devuelvo la pregunta y ellos empiezan a ser conscientes de los lazos de unión”; “La revista A1 es una revista muy respetada que se ocupa de cuestiones importantes, yo la utilizo para que lleguen a mirar a su realidad e intentar relacionar lo que ven en la clase con los contenidos de la revista. Es importante, que interrelacionen y que superpongan conocimientos”; “Un trabajo que les pido es que vean mi asignatura y que me digan cómo se relaciona con las demás que tienen durante el curso ”.

A continuación, la organización y planificación de contenidos es la tercera opción elegida por los docentes, con un 8´19%. Durante sus explicaciones podemos observar comentarios como:

“El reto intelectual más grande que hice fue que colocaran los estudios filosóficos por temas y años de exposición”; “Que ellos sean los que ordenan su propio conocimiento”; “Recuerdo una clase, en la que le di todo desordenado y ellos eran los que tenían que buscar la lógica de esa información para su titulación”; “Los retos más grandes que pongo, son los de planificar una actividad en un tiempo muy limitado. Por ejemplo, utilizar técnicas de búsqueda cinematográfica”; “Los retos intelectuales que les planteo son vinculados a la planificación, secuenciación y ordenación de los contenidos”.

En cuarto lugar los docentes proponen retos de implementación práctica. De modo que en un 7'37% considera que los alumnos deben poner los conocimientos teóricos en una visión más pragmática. Entre sus narraciones encontramos aportaciones como:

“Cuando tiene práctica, la gente puede dar menos clases y dar el salto de la teoría a la práctica y aplicarlo mejor. No es lo mismo estudiar el funcionamiento de las moléculas que ver cómo lo realizan. Este tipo de retos los hago, porque además, a ellos les gustan”; “Tenía aquí un proyecto de investigación para una empresa. Llevé a los alumnos a una excursión de 8-10 días que tenía que hacer. Yo siempre busco que los alumnos tengan una experiencia concreta con empresas, qué se hace en una empresa, cómo se trabaja, más allá de la parte técnica geológica de análisis mineral. Te cuento una concreta, pero en realidad hago muchas de ese estilo”; “Les mandé una actividad de indagación en el mundo empresarial. Fueron para una empresa en Mato Grosso –para uno no era problemático porque era de Mato, criado allí- y les fue genial, porque tuvieron una experiencia concreta de la realidad”.

Con un 6'55% nos encontramos con trabajos de corte cooperativo y con trabajos de investigación. Los docentes le otorgan el mismo valor a estos dos tipos de modalidades. En sus relatos nos encontramos casos como:

“Yo te puedo hablar de una actividad que hago con los alumnos de este año y es la siguiente: divido la clase en 8 grupos y cada uno de ellos debe leer un capítulo. Cada uno trabaja un mismo tema desde un prisma distinto y, a la vez, cada uno de ellos está obligado a traer las aplicaciones, el análisis histórico, la contextualización. Cada uno de ellos destaca por cosas diferentes. Unos buscan unos textos base que fundamenta el análisis teórico, otros buscan aplicativos para analizar el texto de otra manera...Si te das cuenta es una dinámica en la que todos tienen una corresponsabilidad en el proceso de enseñanza y aprendizaje”; “Tienes que preparar a los alumnos para el futuro puesto de trabajo y, igual que antes el profesor tenía su aislamiento, ahora el nuevo reto es trabajar de la mano. Por lo tanto, les mando hacer trabajos por parejas”; “Tener que relacionarse con sus compañeros y tener que llegar a un mismo objetivo”; “Algunos retos que hago con frecuencia son los de convertirlos en pequeños investigadores: ellos van a investigar, van a definir el problema y ver cómo ese tema ocurre allí. Muchas veces ocurre que en mi asignatura no llegamos a adivinar el por qué”; “En algunos temas, yo procuro elaborarlos con objetos de investigación para ellos”.

En sexto lugar los docentes se decantan por metodologías activas y por realizar preguntas en el aula. Este tipo de retos es frecuente en un 5'73% de los docentes. Entre sus comentarios podemos encontrar afirmaciones como:

“Me acuerdo de una experiencia interesante que hicimos, hace dos o tres meses que era, cogiendo una de las etapas de la historia de educación de Brasil (educación pública, educación laica) y jugar con ellos para ver cómo la gente ve ahora esas temáticas. Eso en esta realidad actual. Ese tipo de aplicaciones de metodología activa, suele trabajarlas con frecuencia”; “Trabajos a través de enigmas, teatralización de fragmentos del cine, etc”; “Pero siempre traigo un proyecto diferente, de innovación, un proyecto que el alumno pueda contarle a un alumno de un semestre pasado y que diga “ah, eso no lo vi”. Entonces es una forma de que ellos se comuniquen y que se pasen una información diferente de unos a otros. “Ah, la gente vio esto”, “pues yo vi esto. Suelo trabajar mucho con ellos desde los problemas”; “Partir de un caso, por ejemplo: ¿Por qué es obligado estudiar?, ¿Hacemos leyes que obligan a esa materia?. Y ellos entonces se hacen conscientes y tienen que reelaborar su propio aprendizaje; y después realizar su expresión”.

En séptimo lugar toman importancia los debates o la resolución de problemas. Un 4'91% plantea este tipo de dinámicas en sus aulas. Algunos de los ejemplos son:

“El tipo de aprendizaje que yo les intento entregar está basada en el diálogo en el aula”; “Yo hago mucho preguntas por temas. Ellos van a definir lo que más les gustan”; “Creo dos grupos en clase y la gente les tiene que criticar, decir lo que hicieron bien o mal, en qué acertaron o se equivocaron, cuál es la base del texto”.

En octavo lugar, los docentes optan por la canalización y gestión de sentimientos, así como por la secuenciación de pasos. Estos retos son elegidos por un 4'68% de ellos. Podemos comprobar en afirmaciones como:

“En el que se trabajan los sentimientos, el lado intelectual, la responsabilidad... trabajo esto mucho en la clase. Ejercicios cotidianos como saber identificar las emociones de las personas que tenemos enfrente, se realizan constantemente”; “Tener la capacidad de disfrutar con lo que estudian, eso también es reto cognitivo”.

En noveno lugar los retos giran en torno a los trabajo de humanización y los estudios de caso. Con un porcentaje de 4'09%. En décimo lugar los docentes proponen a sus estudiantes realizar resúmenes de los contenidos abordados o

retos de aplicación matemática 3'27%. Por último existe una mayor gama de retos propuestos por los docentes, entre los que podemos encontrar programas de pares, dinámicas de corresponsabilidad, trabajos online o actividades en torno a las salidas y mercado laboral. Todos estos retos tienen un menor peso para los profesionales con un 0'81%.

Resultados por áreas científicas

Si los datos anteriores los desagregamos por áreas científicas, nos encontramos con los siguientes datos en los que los docentes se manifiestan sobre los retos que proponen en el aula a sus alumnos.



Tabla 2.72.

Tipos de retos descritos por los docentes españoles segregados por áreas.

Muestra de los docentes de España

	Porcentajes de ciencias sociales:	Porcentajes de ingeniería:	Porcentajes de artes y humanidades:	Porcentaje de ciencias:	Porcentaje de ciencias salud
Características Genéricas	<p>1º Metodología activa 28% 2º Interrelación del conocimiento 16% 3º Lectura y escritura 12% 4º Trabajo cooperativo 8%. Implementación práctica 8%. Utilización de aplicaciones informáticas 8%. Preguntas en el aula 8% 5º Estudio de caso 4%. Secuenciación de pasos 4%. Planificación y ordenación de contenidos 4%. Conocer el mundo laboral 4%. Resolución de problemas 4%.</p>	<p>1º Trabajo cooperativo 25'80% 2º Trabajos de implementación práctica 19'35. Resolución de problemas 19'35% 3º Estudio de casos 12'90% 4º Programa de tutorización de pares 9'67% 5º Interrelación del conocimiento 6'45%. 6º Trabajos de investigación 3'22%. Planificación y ordenación de contenidos 3'22%. Preguntas en el aula 3'22%</p>	<p>1º Lectura y escritura 24'31% 2º Interrelación con el conocimiento 16'21% 3º Preguntas en el aula 11'62% 4º Debates 8'10%. Trabajo cooperativo 8'10%. Implementación práctica 8'10%. Metodologías activas 8'10%. 5º Trabajos en el aula 5'40%. Dinámicas de grupo 5'40% 6º Aplicaciones informáticas 2'70%. Conocedor del mercado laboral 2'70%. Planificación y ordenación de contenidos 2'70%. Trabajos de humanización 2'70%. Estudios de caso 2'70%. Canalización de sentimientos 2'70%</p>	<p>1º Resolución de problemas 25% 2º Interrelación del conocimiento 15'62%. Participación en el aula 15'62% 3º Lectura y escritura 12'50% 4º Implementación práctica 9'37%. Secuenciación de pasos 9'37%. Conocer el mercado laboral 9'37 5º Trabajos de investigación 6'25% 6º Metodologías activas 3'12%. Trabajo cooperativo 3'12%. Estudio de caso 3'12%. Canalización de sentimientos 3'12%</p>	<p>1º Resolución de problemas 28'57% 2º Metodologías activas 21'42%. 3º Secuenciación de pasos 14'28%. Implementación práctica 14'28% 4º Preguntas en el aula 7'14%. Estudio de caso 7'14%. Lectura y escritura 7'14%. Planificación y ordenación de contenidos 7'14%</p>

Fuente: Elaboración propia. (2016)

Tabla 2.73.

Tipos de retos descritos por los docentes brasileños segregados por áreas.

	Porcentajes de ciencias sociales:	Porcentajes de ingeniería:	Porcentajes de artes y humanidades:	Porcentaje de ciencias:	Porcentaje de ciencias salud
Características Genéricas	1º Ejercicios de lectura y escritura 11,11%. Trabajo cooperativo 11,11%. Metodologías activas 11,11%. 2º Interrelación del conocimiento 7,40%. Trabajo de investigación 7,40%. Preguntas en el aula 7,40%. Debates 7,40%. 3º Trabajo de implementación práctica 3,70%. Resolución problemas 3,70%. Estudio de caso 3,70%.	1º Interrelación del conocimiento 25,92%. 2º Ejercicios de lectura y escritura 22,22%. 3º trabajo cooperativo 18,51%. 4º aplicación informática 11,11%. Ejercicios de implementación práctica 11,11%. 5º resolución de problemas 7,40%. 6º Metodologías activas 3,70%.	1º lectura y escritura 31,42%. 2º Trabajo de investigación 14,23%. 3º Interrelación del conocimiento 11,42%. Debates 11,42%. 3º Metodologías activas 8,59%. 4º Estudio de caso 5,71%. 5º Canalización de sentimientos 2,85%. Resolución de problemas 2,85%.	1º Trabajo de implementación práctica 37,5%. Preguntas en el aula 2º Trabajo de investigación 12,5%. Resúmenes 12,5%.	1º Trabajo de humanización 20%. 2º Resúmenes 12%. Secuenciación de pasos 12%. 3º Estudio de casos 8%. Resolución de problemas 8%. Trabajo de implementación práctica 8%. Preguntas en el aula 8%. 4º Aplicaciones informáticas, canalización de sentimientos, y programa de pares 4%.

Nota: La fuente de esta tabla es de elaboración propia (2017).

Análisis cualitativo España:

En la tabla anterior separamos los retos intelectuales planteados por los docentes en orden de prioridad y por áreas como en las anteriores tablas.

En primer lugar podemos observar como los docentes de ciencias de la salud y ciencias experimentales se declinan, por plantear retos orientados a la resolución de problemas en un 28'57% y 25% respectivamente. La resolución de problemas para los docentes de ingeniería pasa a segundo lugar con un porcentaje de 19'35%. Sin embargo, los profesionales de ciencias sociales lo relegan a último lugar con un 4% mientras que los profesionales de artes y humanidades no lo mencionan.

Los docentes de ciencias sociales proponen en primer lugar retos planteados desde metodologías activas con un 28%. Los profesionales de ciencias de la salud le otorgan un 21'42%, es decir un segundo puesto a este tipo de retos. Sin embargo en el área de artes y humanidades estas actividades tienen un menor peso con un 8'10% y en ingeniería no se explicitan.

Lectura y escritura es uno de los retos más planteados por los docentes, siendo los de artes y humanidades los que optan en mayor medida por planteárselos a sus alumnos con un 24'31%. Sin embargo los profesionales de ciencias sociales, ciencias experimentales y ciencias de la salud le otorgan un porcentaje de 12%, 11,62% y 7'14% respectivamente.

Podemos observar como los docentes de ingeniería ponen en primer lugar y como prioritario el trabajo cooperativo con un 25'80%, mientras que las diferentes áreas lo sitúan con un peso menor. En artes y humanidades, ciencias sociales y ciencias experimentales le otorgan un 8'10%, 8% y 3'12% respectivamente. Los docentes de ciencias de la salud no plantean retos en los que se tengan que poner en práctica estas dinámicas.

En segundo lugar podemos observar como los docentes de artes y humanidades, ciencias experimentales y ciencias sociales le conceden a los retos de interrelación del conocimiento un 16'21%, 15'62% y 15%, mientras

que los docentes de ingeniería en quinto lugar le otorgan un porcentaje de 6'45%.

Análisis cualitativo Brasil:

En la tabla anterior podemos observar los datos divididos por áreas científicas.

En primer lugar observamos como los docentes de las áreas de ciencias sociales con un 11'11% y los docentes de artes y humanidades con un 31'42% proponen los retos de lectura y escritura como su primera opción. De tal forma los docentes de ingeniería lo pasan a segundo lugar con un 22'22%, mientras que en las áreas de ciencias experimentales o ciencias de la salud no se menciona.

Una vez más los docentes de las áreas de ingeniería, artes y humanidades y ciencias sociales vuelven a coincidir al proponer retos en los que prime la interrelación del conocimiento. En este caso son los docentes de ingeniería los que los colocan en primer lugar con un 25'92%. No se menciona en las dos áreas restantes.

Sin embargo son estas dos áreas, ciencias de la salud y ciencias experimentales las únicas que proponen retos de implementación práctica. En el caso de ciencias experimentales con un 37'5% y ciencias de la salud con un 8%.

Los docentes del área de ciencias de la salud sitúan en primer lugar los trabajos de humanización con un 20%. En este caso son los únicos que mencionan este tipo de retos planteados. A su vez son los únicos que mencionan aplicar el programa de pares con un 4%.

Mientras los docentes de ciencias sociales e ingeniería prestan atención al trabajo cooperativo los docentes de las áreas restantes no los mencionan entre los retos planteados.

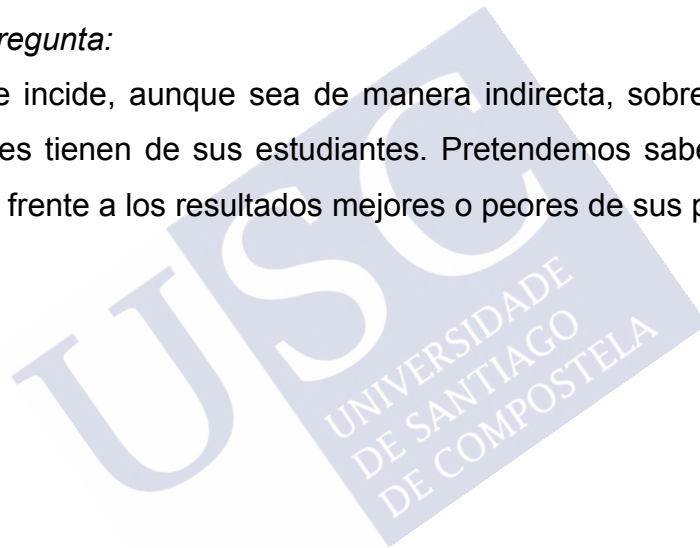
Es interesante señalar que el porcentaje mayor para los trabajos de investigación con un 14'23% se da en el área de artes y humanidades, seguido de ciencias experimentales 12'5% y ciencias sociales 7'40%.

Por último señalar que tres de las áreas científicas, ciencias sociales, ingeniería y artes y humanidades ponen en valor la proposición de metodologías activas en el aula.

Pregunta 5.3.- En caso de no lograr los retos propuestos ¿por qué motivo no se llevan a cabo?

Sentido de la pregunta:

Nuevamente se incide, aunque sea de manera indirecta, sobre la percepción que los docentes tienen de sus estudiantes. Pretendemos saber su esquema de atribuciones frente a los resultados mejores o peores de sus propuestas.



Resultados generales:

Tabla 2.74.

Motivos por los que no se realizan retos en el aula descritos por los docentes.

Muestra de los docentes de España		Muestra de los docentes de Brasil	
Características específicas	Dato	Características específicas	Dato
1º Carencias temporales y económicas	25%	1º Por las carencias cognitivas o de formación de sus alumnos	33,87%
2º Carencias cognitivas o de formación de sus alumnos	19'56%	2º Debido a que los alumnos aun se encuentran en una etapa en la que necesitan madurar	17,73%
3º Apatía	14'13%	3º Dificultades relacionales entre docentes	12,90%
4º Etapa de maduración	9'78%	4º Apatía	11,29%
5º Poca retroalimentación entre profesores	8'6%	5º Por simplificar el aprendizaje 5º Poca retroalimentación entre las figuras de docente-alumno	6,45% 6,45%
6º Dificultades relacionales	6'52%	6º Miedo e inseguridad	4,83%
7º Miedo e inseguridades	5'43%	7º Falta de valoración social 7º Desconocimiento de los retos	3,22% 3,22%
8º Presión social	4'34%		
9º Proceso simplificado 9º Desconocimiento de la utilidad de los desafíos	3'26%		

Nota: La fuente de esta tabla es de elaboración propia (2017).

Análisis cualitativo España:

En la anterior tabla, analizamos a nivel general los motivos por los cuales los docentes no proponen retos cognitivos elevados a sus alumnos o que les sirven para justificar el hecho de que sus estudiantes no los logren. Los docentes afirman que las *carencias temporales y económicas* con las que se encuentran en su labor profesional es el primer motivo por el cual no proponen retos a sus alumnos con un 25%. Lo podemos comprobar en las siguientes líneas:

“Sabes que en aula tampoco tenemos mucho margen para desafíos, porque desde que entró en vigor Bolonia las asignaturas se han atomizado, con muy poquitas horas”; “En ingeniería las asignaturas son densas y bueno, realmente tampoco tenemos ni mucho tiempo ni muchos medios. La idea era que Bolonia tenía que ir acompañado de más recursos económicos y casi ha sido al contrario”, “Y otros muchos retos que tienen, como salir adelante sin dotación económica en muchos casos.”; “Lo lamentable es que tienen tantas clases que no les podemos formar tanto en este objetivo de promover su propio criterio”; “Pero tenemos muy poco margen, porque tenemos el calendario muy complicado y muy cerrado. No nos da tiempo ni a ahondar en las materias”; “A mí una de las cosas que más me cuesta es adaptarme a los tiempos y poder cumplir bien los programas”.

Las *carencias cognitivas y de formación de los propios alumnos* supone la segunda barrera de dificultad para los docentes con un 19'56%. Entre estas se encuentran las siguientes citas:

“Necesitan una base un poco más sólida, a lo mejor. Les falta muchos conocimientos”; “Ten en cuenta, que eran ejercicios bastante fáciles y para mí que no consigan esas metas me frustra. A veces pienso que los alumnos no son muy inteligentes”; “Hay pocos capaces de darle una vuelta desde su experiencia personal, no les pedimos que hagan un análisis sociológico profundo, solo les pedimos que vayan un poquito más allá de esas ideas básicas que mencionábamos”; “Entonces, evidentemente eso es bajar el nivel. O, en las clases que yo doy, casi siempre tengo que empezar a explicar rudimentos de la lingüística, como qué es un fonema o cosas así”.

En tercer lugar afirman sentir en un 14'13% *un sentimiento de apatía* hacia el hecho de proponer a sus alumnos retos cognitivos elevados. Apatía que, a veces, es de los estudiantes. Lo reiteran en comentarios como :

“Intento introducirlos en clase, pero no voy a pensar que les gusta el desafío, como te dije al principio son acomodaticios”; “Pero no es porque ellos no puedan, es por lo que te digo de la comodidad y no querer enfrentarse a cosas nuevas”; “No sé, es que no me apetece, estoy en una etapa en la que todo me da igual”; “Están muy apáticos parece que nada les toca”.

En cuarto lugar, los docentes consideran que los alumnos se encuentran en una *etapa madurativa* difícil para la consecución de dichos retos en un 9'78%. A lo largo de su discurso podemos observar:

“Entiendo que la mayoría no están preparados, por ejemplo para el TFG. Son muy jóvenes”; “Quizá les pedimos una madurez reflexiva que no tienen y así no se pueden hacer retos”; “Quizá dentro de unos años sea más sencillo que hayan adquirido un pequeño bagaje para hacerlo pero de momento, pues no”.

En quinto lugar proponen las dificultades de comunicación y retroalimentación entre docentes con un 8'6% como barrera para avanzar en la planificación y organización de retos educativos. Por otra parte los docentes consideran que *las barreras de interacción entre los propios alumnos*, es decir las dificultades relacionales, suponen en un 6'52% otro de los problemas para el planteamiento de retos.

En séptimo lugar y con relación a lo citado anteriormente, los miedos e inseguridades de los alumnos hacia la consecución de los retos supone un porcentaje del 5'43%. En octavo lugar los docentes afirman que el sistema, los propios profesionales docentes e incluso los alumnos rechazan la proposición de retos cognitivos, por lo tanto, *la presión social* de estos les impide en un 4'34% efectuarlos. Lo constatamos en comentarios como:

“Hay gente que en el bachiller les fue muy bien, llegan aquí y tienen un chasco, eso en cualquier carrera, gente que fue a derecho como una loca y acabó en arte. Con esto te quiero decir, que me siento muy presionado, porque esto no es una camino recto, hay muchas curvas. Tanta presión, me impiden hacer cosas con las que

disfrutaría”; “Depende del contexto. Según si me lo permite. Me siento demasiado encorsetado por esta facultad”.

Por último, nos encontramos con que los docentes presentan a sus alumnos en un 3'26% *un proceso simplificado de las tareas o contenidos de la materia*. Con igual importancia, los docentes consideran que una de las dificultades existentes es el desconocimiento que ellos mismo tienen hacia los retos cognitivos y sus beneficios aplicados en el aula.

Análisis cualitativo Brasil:

En el caso de que los alumnos no fuesen capaces de superar los retos que los docentes proponen, se le pregunta a estos sobre su percepción de la causa. En primer lugar, los docentes afirman que existe una carencia cognitiva o de formación entre el alumnado. Un 33'87% culpan a estas dificultades de la no superación de los retos. Podemos encontrar comentarios como:

“Cuando yo doy esas clases más reflexivas, que necesitan armonizar esa división, esa dicotomía entre la teoría y la práctica, puede ser que no todos lleguen ahí. Tengo alumnos con grandes limitaciones”; “Lo que veo es una dificultad muy grande de expresar ideas, de colocar ideas en el papel”; “ Es una cuestión más profunda, es una cuestión que tiene que ver con las desigualdades sociales presentes en la realidad social brasileira nordestina concretamente. Entonces llegan alumnos de la red estatal con graves carencias. No es solo que no sepan el temario, es que parece que cognitivamente ya vienen con daños. No estoy diciendo que ellos sean tontos, si no que el sistema les hizo tontos...y dar el salto les da mucho trabajo”; “Sobretudo tienen una falta de fundamentos teóricos, que el día de mañana les harán ser más profesionales”; “Ellos no se sienten seducidos por el universo de la lectura, esto es preocupante. No sé si fallan ellos en sí mismos o el sistema, pero algo falla”; “Existen problemas de capital cultural que es difícil de superar”; “Creo que hoy el alumno tiene más dificultad de pensar en cuestiones más profundas”; “Hasta personas contemporáneas más que tienen dificultades de escribir hoy, es porque ellas tuvieron ya en el pasado una falta de lectura, una falta de tener el hábito de escribir. Colegas míos. Porque cuando tienen que escribir tienen dificultades de pensamiento”.

En segundo lugar con un 9'67%, los docentes hablan de una etapa madurativa del alumnado en la cual no estaría preparada para afrontar los retos propuestos en el aula. Ellos la definen como:

“Pero tú sabes eso en el primer contacto, porque ellos llegan con la mentalidad de la escuela y aún les queda un periodo de adaptación. No están preparados para afrontar retos, porque necesitan madurar”; “En el primer periodo, es difícil que tú puedas decir que lo van a conseguir, porque aún les queda un camino por recorrer y en el primer momento, no alcanzas a percibir esa idea. Vivir cosas y saber anticiparlas, se aprende a través de la experiencia”; “Sólo cuando doy semántica, que está allí en el cuarto período, allí los alumnos son más maduros y si están preparados para sumir retos. Pero antes, notas que necesitan saber cómo funciona el sistema, antes de responder a ningún retos”; “No son maduros en el sentido de edad, y por lo tanto los retos no pueden ser elevados”.

En tercer lugar, surgen problemas relacionales, de interacción. Un 12'90% de los docentes afirman que existen dificultades para relacionarse entre los docentes. Afirman situaciones como:

“Yo he participado aquí con compañeros de matemáticas, por ejemplo, he entrado en su clase y hemos trabajado a la vez en cosas que se prestaban. Luego con profesores de Ciencias Sociales. También he trabajado con x porque además me llevo muy bien con él, ha sido secretario, se ha jubilado hace poco, este año. Y he ido a su clase con él, hemos estado hablando de cómo se podían enriquecer nuestras clases y mezclar a los alumnos y ha estado muy bien. ¿Por qué hay ese miedo a abrir el aula? No siempre se puede abrir el aula pero por qué no, una vez cada mes o dos meses a otro compañero y que esa enseñanza sea como más activa, más abierta, más participativa. Sin embargo, en el área en el que me muevo actualmente, los profesores están más preocupados en competir entre ellos y no tanto en interactuar”; “Es que ese es el problema, la falta de comunicación con los profesores... Y ya te digo, tenemos la necesidad de ver qué están haciendo y cómo lo están haciendo”; “Ahora, yo me planteo si desde la universidad estamos trabajando conjuntamente para los posibles retos laborales que ellos puedan tener”.

En un 11'29% los docentes aseguran que sus alumnos sienten apatía hacia la realización de retos, por lo tanto la negativa a estos pasaría por una no superación de los mismos. Esos docentes aseguran que:

“No son tan dinámicos como quisiera en ese sentido a la hora de afrontar retos. Y eso hace que me frustre, que no tenga ganas de innovar y que sienta cierta apatía”; “Ellos muchas veces esto lo convierten en algo sin importancia se lo toman más a broma todo. Y así se te quitan las ganas”; “Es una cosa que me irrita profundamente, el tiempo que dedico a hablar de las pruebas y eso. En general esos están preocupados en la prueba, y si ellos no lo hacen así, cuanto le vas a dar, y que tienen que hacer para aprobar contenido total. Todo ello, me aburre”; “Una excesiva e indiscriminada acomodación al sistema actual, que me genera ansiedad y evita que cambie esas cosas. Como la intención de cambiar mi metodología o de hacer retos con los alumnos”.

En quinto lugar, nos encontramos por un lado con lo que los docentes denominan sobre-simplificación del aprendizaje, lo que sería una falta de esfuerzo por parte del alumnado. Así como las dificultades en cuanto a la retroalimentación entre docentes y alumnos. Un 6´45% de estos afirma que:

“A penas pueden esforzarse en el arte del estudio, como para pedirles ir más allá. Mi labor es simplificar más el contenido, no complicarlo”; “Creo que existe, desde hace unos años, una simplificación de la manera de estudiar. Y yo me he adaptado y también simplifiqué mi manera de dar clase. Seguramente con ello devalué la calidad de la misma”; “Hace algunos años, para estudiar un tema tenías que coger un libro y leerlo. Hoy para estudiar un tema, clicas en Google y tienes un libro resumido en tres páginas. ¿Cuál es la consecuencia de eso? Que es mucho más fácil, más rápido, y la gente naturalmente está perdiendo la habilidad de desarrollar pensamientos más profundos y avanzar en cuestiones más profundas que necesitan más tiempo. Leer, pensar, madurar esas ideas...porque es una cosa mucho más ágil, mucho más rápida, de respuestas sencillas. Y desgraciadamente, los retos complican las cosas, no porque no sean interesantes, sino porque ellos tienen otros retos por los que pelear”.

Con un 4´83% surge la problemática del miedo o inseguridad que sienten los estudiantes a la hora de afrontar retos intelectuales elevados. Los docentes consideran que estas son características que dificultan la superación de los retos:

“Estas disciplinas como la mía son muy exigentes, por lo tanto, hay monitores inteligentes que siempre tienen retos para los alumnos. Con esas pruebas algunos se motivan y los superan, y otros no lo consiguen y se desmotivan, y por eso acaban abandonando. Muchos serían capaces de sacarlos adelante, pero el miedo les invade y no son capaces de demostrar lo que serían capaces de hacer”; “Creo que tienen

El componente interactivo en la docencia universitaria

miedo algunas veces, pero eso no les ayuda, y se bloquean”; “Ellos son muy, en Brasil, muy temerosos con la reacción de los otros, con su desempeño y eso crea inseguridades”.

Por último y vinculado a la consideración anterior, le otorgan un 3´22% a la falta de valoración social al asumir un reto. Así como el propio desconocimiento de los retos en el ámbito correspondiente. Podemos encontrar entre los discursos ejemplos como:

“Normalmente los esfuerzos creativos no son valorados en esta Universidad”; “Además, tampoco creo que esta universidad lo incentive”; “Nadie valoraría que yo innovase en mi área”; “Creo que en el ámbito de las ingenierías, tenemos que mejorar y, ellos tenían que aprender a valorar todo, porque si haces cuestiones interesantes y no tiene una valor añadido, no merece la pena todo ese sacrificio”; “Cuando comencé les ponía preguntas a las que no le daban la respuesta, con el tiempo vi que era una distracción para ellos y que si no tenían las cuestiones básicas, no podría seguir adelante”; “primero tendría que saber hacer retos, pero desconozco mucho las áreas educativas”.

Resultados por áreas científicas. Si los datos anteriores los desagregamos por áreas científicas, nos encontramos con los siguientes datos.

Tabla 2.75.

Motivos por los que no se realizan retos en el aula descritos por los docentes españoles y divididos por áreas.

Muestra de los docentes de España				
Porcentajes de ciencias sociales:	Porcentajes de ingeniería:	Porcentajes de artes y humanidades:	Porcentaje de ciencias:	Porcentaje de ciencias salud
1º Etapa de maduración 50% 1º Carencias temporales y económicas 50%	1º Carencias cognitivas grandes 36'36% 2º Apatía 27'27% 3º Miedo e inseguridad 9'09% 3º Etapa de maduración 9'09%	1º Carencias tecnológicas, económicas,... 27'90% 2º Falta de retroalimentación con el docente 16'27% 3º Carencias cognitivas graves 13'95% 4º Etapa de madurez 9'30% 4º Miedo 9'30% 5º Apatía 6'97% 6º Presión social 4'65% 7º Dificultades relacionales 2'32	1º Carencias cognitivas 30% 2º Carencias temporales y económicas 13'33% 3º Apatía 10% 3º Proceso simplificado 10% 4º Etapa de madurez 6'66% 4º Dificultades en el aprendizaje 6'66% 5º Desconocimiento sobre la utilidad de los retos 3'33%	1º Apatía 30'76% 1º Carencias cognitivas graves 30'76% 2º Dificultades de aprendizaje 23'07% 3º Desconocimiento de la utilidad de los desafíos 15'38% 3º Presión social 15'38% 4º Etapa de madurez 7'69%

Nota: La fuente de esta tabla es de elaboración propia (2017).

Análisis cualitativo de España:

En la tabla anterior, como en las anteriores, hemos realizado un análisis específico por cada una de las áreas. En ella diferenciamos las dificultades más relevantes de los docentes perciben para la proposición de retos cognitivos elevados a sus alumnos.

En primer lugar podemos observar como los docentes de ingeniería, ciencias de la salud y ciencias experimentales proponen como mayor dificultad las carencias cognitivas y la falta de formación de sus alumnos, esto lo expresan con porcentajes de 36'36%, 30'76% y 30% respectivamente. A su vez los docentes de ciencia de la salud conceden el mismo peso al sentimiento de apatía que ellos mismos sienten hacia los retos cognitivos. Esto nos hace pensar que las tres áreas existe una visión negativa de la formación y de las capacidades con las que acuden los alumnos a las titulaciones.

En segundo lugar podemos observar como los docentes de ciencias sociales y artes y humanidades otorgan mayor importancia a las carencias temporales y económicas existentes en su labor profesional. En un 50% y 27'90% estas influyen en primer lugar para que ellos no propongan retos cognitivos a los alumnos. Tenemos que mencionar que los docentes de ciencias experimentales también otorgan el segundo puesto de importancia a las carencias temporales y económicas con un 13'33%, por lo que estos porcentajes reafirman las dificultades que suponen para los docentes y la importancia que estos le conceden. Los docentes de ciencias sociales conceden un mismo peso a la etapa de maduración en la que se encuentran los alumnos.

A continuación encontramos una gran variedad de dificultades que influyen en los docentes, sin ser coincidentes ninguna de ellas. Sin embargo en cuarto lugar los docentes de artes y humanidades, ciencias de la salud y ciencias experimentales coinciden en afirmar que la etapa de madurez de sus alumnos es en un 9'30%, 7'69% y 6'66% un factor que los condiciona a la hora de proponerles retos.

El componente interactivo en la docencia universitaria

Junto con los diferentes ítems a los que todos los docentes hacen referencia, encontramos que los docentes de artes y humanidades ponen a juicio las dificultades relacionales de los alumnos con un 2'32%. Por último tenemos que resaltar que los docentes de ciencias sociales solo mencionan dos criterios de influencia a diferencia de los docentes de las diferentes áreas.



Tabla 2.76.

Motivos por los que no se realizan retos en el aula descritos por los docentes brasileños y divididos por áreas.

Muestra de los docentes de Brasil				
1° Por las carencias cognitivas o de formación de sus alumnos 87,5% 2° Falta de valoración social 12,5%	1° Dificultades relacionales 50% 2° Falta de tiempo y/o recursos 25% 3° Debido a que los alumnos aun se encuentran en una etapa en la que necesitan madurar 12,5% 4° Por simplificar el aprendizaje 12,5%	1° Por las carencias cognitivas o de formación de sus alumnos 42,85% 2° Apatía 21,42% 3° Poca retroalimentación entre las figuras de docente- alumno 14,28% . 3° Debido a que los alumnos aun se encuentran en una etapa en la que necesitan madurar 14,28%. 4° Falta de valoración social 7,14%	1° Por las carencias cognitivas o de formación de sus alumnos 44,44% 2° Apatía 22,22% 3° Por simplificar el aprendizaje 16,66% 4° Falta de tiempo y/o recursos 5,55% 4° Miedo e inseguridad 5,55% 4° Desconocimiento sobre la innovación 5,55%	1° Dificultades relacionales 28,57 2° Debido a que los alumnos aun se encuentran en una etapa en la que necesitan madurar 21,42% 3° Miedo e inseguridad 14,28% 3° Poca retroalimentación entre las figuras de docente- alumno 14,28% 4° Desconocimiento sobre la innovación 7,14%
Nota: La fuente de esta tabla es de elaboración propia (2017).				

Análisis cualitativo de Brasil:

En la tabla anterior diferenciamos las dificultades para alcanzar los retos cognitivos por áreas científicas.

En primer lugar los docentes de las áreas de ciencias sociales, ciencias experimentales y artes y humanidades coinciden al afirmar que las carencias cognitivas y de formación de los alumnos son la mayor dificultad que estos tienen para superar los retos propuestos en el aula. Estos le otorgan un peso de 87'5%, 44'44% y 42'85% respectivamente. Mientras que los docentes de ingeniería y ciencias de la salud le dan prioridad a las dificultades relacionales con un 50% y un 28'57%.

Tanto los docentes de artes y humanidades como los docentes de ciencias experimentales coinciden al proponer en segundo lugar los sentimientos de apatía de los estudiantes.

En el caso del área de ciencias sociales, solo se proponen dos motivos por los cuales no se realizarían retos. En segundo lugar hablan de la falta de valoración social, y coinciden con los docentes de artes y humanidades al considerarlo como una de las dificultades entre sus alumnos.

La falta de tiempo o recursos es preocupación de los docentes de ingeniería y ciencias experimentales, mientras que esta última le otorga un peso menor, los docentes de ingeniería lo sitúan en segundo lugar con un 25%.

Los docentes de ciencias de la salud sitúan en segundo lugar la etapa madurativa de los estudiantes. Al igual que los docentes de artes y humanidades e ingeniería, que también lo tienen en consideración.

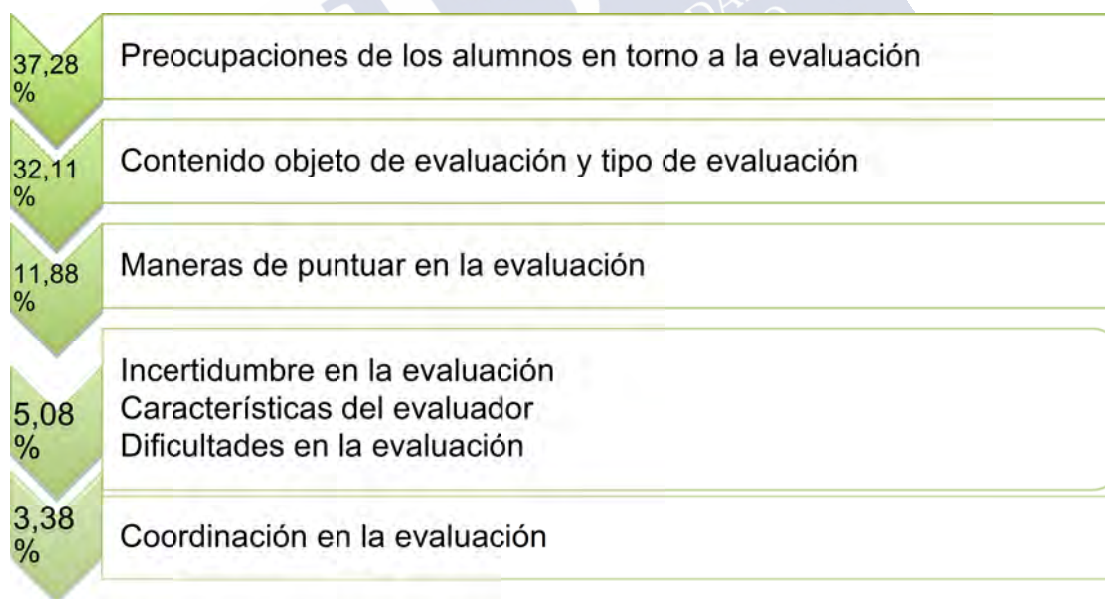
P.6: Identificación y evaluación de los alumnos.

El objetivo de este bloque es continuar profundizando sobre la percepción que los docentes tienen de sus estudiantes. Las cuestiones que se les plantean ahora se vinculan de manera más directa y explícita a la evaluación (evaluación académica y valoración general de los estudiantes).

Pregunta 6.1.- ¿Podría hablarnos de aspectos vinculados con la evaluación en su materia? Metodología, dificultades,

Esta primera pregunta, es genérica y trata de explorar cuál es la posición de los docentes en relación a la evaluación, cómo la han integrado en su acción docente. La pregunta es abierta y eso permite a los docentes entrevistados referirse a asuntos y preocupaciones muy diversas que ellos/as vinculan con la evaluación.

Resultados generales España:



Gráfica 2.13 . Aspectos vinculados con la evaluación extraídos en la muestra de España.

Nota: La fuente de esta tabla es de elaboración propia (2018).

Análisis cualitativo de España:

En este apartado, podemos observar una miscelánea de comentarios. Los propios docentes generaron, en sus respuestas, los ocho bloques vinculados con la evaluación que se recogen en la tabla anterior: preocupaciones de los alumnos en torno a la evaluación, contenido objeto de evaluación, tipo de evaluación, maneras de puntuar en la evaluación, características del evaluador, coordinación en la evaluación, incertidumbres del evaluador, y dificultades en la evaluación. La mayor cantidad de aportaciones las encontramos en el contenido que es objeto de evaluación.

Curiosamente, la cuestión más presente en las respuestas de los docentes españoles es la que se refiere a las preocupaciones que la propia evaluación suscita en los estudiantes. Eso tiene su vertiente positiva (la empatía que los docentes demuestran por las tribulaciones de sus estudiantes ante la evaluación) y, con más frecuencia, una vertiente negativa (la percepción de que la principal preocupación de los estudiantes no es aprender sino obtener una buena nota).

En segundo lugar, aparecen las respuestas que aluden al contenido de la evaluación. A los docentes les preocupa, y mucho, qué cuestiones incluir en las evaluaciones que propondrán a sus estudiantes. Los estudios sobre preocupaciones docentes suelen aludir a que los primeros momentos de la carrera profesional está centrada en los contenidos. No solo en lo que se refiere a la evaluación sino a la docencia en enseñar: qué contenidos seleccionar, cómo abordarlos, cómo evaluarlos. Ciertamente, la búsqueda de una evaluación pertinente lleva a preocuparse por el contenido de esa evaluación. Lo que en el contexto de esta investigación significa el otro polo de la tensión en la posición docente frente a la docencia: frente al polo de la preocupación por los estudiantes, la preocupación por el polo de la disciplina y de sus contenidos. Esta dicotomía ha aparecido de manera clara en las respuestas de los docentes españoles.

El resto de las opciones, que incluso podrían subsumirse en estas dos iniciales, obtienen menos relevancia. Aluden a cuestiones técnicas u organizativas, con

la excepción de las incertidumbres y dificultades que los evaluadores (en realidad, el tercer vértice del triángulo) sienten al evaluar.

Para poder comprender las categorías, analizamos algunas de sus aportaciones:

- Preocupaciones de los alumnos en torno a la evaluación:

“Da igual en el fondo si saben más o sabe menos, lo único que les preocupan es un sobresaliente o una matrícula”; “Quien aprueba la asignatura ten por seguro que ha alcanzado esos objetivos, los que no lo hacen evidentemente suspenden. Ellos están nerviosos por adaptarse a la manera de evaluar y yo porque se adapten al contenido”; “Están preocupados más por el resultado que por el aprendizaje y tampoco les conozco tantísimo”.

- Contenido objeto de evaluación:

“Las exigencias están establecidas y es lo que se pide”; “Evaluar la actitud yo lo tengo muy claro con la cantidad de horas prácticas con ellos, además se dividen más los grupos y es fácil evaluarlos y conocerlos mejor”; “Procuro que se ciña a la realidad de la guía docente, pero parece que no hacemos ni caso. En las competencias, tengo que reconocer que nos estamos preocupando desde hace años varios profesores de intercambiar información”; “Hay ciertas premisas competencias que no se están llevando a cabo, pero son más que nada las de tipo de habilidades personales”; “Los objetivos son todos evaluados al final de curso”; “Se nos está pidiendo evaluar competencias, no solo las competencias específicas, sino también las transversales”; “Yo creo que en las actitudes estoy formando menos, el hecho de plantear una cosa y reflexionar sobre ella... no”; “Yo no fomento que la gente reflexione porque no hay tiempo”; “Yo intentaba valorar mucho la participación, pero es algo muy difícil de valorar”; “Yo pido esos conceptos de idiomas, es decir, hablar, escribir y luego eso se evalúa y no solo lo correcto de la gramática, sino por ejemplo, si pido un texto, no solo pedimos que un texto esté bien gramaticalmente, sino también que tenga la forma, la coherencia y todo eso que esté evaluado”; “En cuanto a actitudes, el problema es que yo no tengo elementos de evaluación. No puedo evaluar si su actitud ha mejorado”; “Venir a clase les sirva para algo. Entonces, no les hago las míticas preguntas de examen que cogen un manual, no vinieron a clase en todo el curso y pueden contestarlas”; “No busco un aprendizaje solo memorístico”.

- Tipo de evaluación:

“Siempre tienes que hablar de la mayoría, pero estoy bastante orgullosa ahora los evalúo, además con la evaluación continua que se explicita en la guía docente y tengo más cosas que puedo comprobar y creo que tengo unos alumnos excelentes, no tengo queja más que de la inmadurez”; “Hablamos del año 1999-2000 cuando empecé que

todavía no estaba esto de la evaluación continua, de la que se hablaba, pero no estaba implementada”; “Quizá le hemos aumentado el peso de la evaluación continua dentro de las calificaciones la de las asignaturas”; “A nivel de evaluación continua, pues ese seguimiento lo hacemos y ahí diría que evaluamos todos los objetivos, aunque no se cumplan siempre claro está”; “Y yo lo intento de algún modo, pero con mi procedimiento, que seguramente no siga las normas que recomendáis desde las ciencias de la educación, trato de ver de alguna manera la evolución de las personas a lo largo del curso”; “Y ver cómo empiezan en estas actividades y si van manteniendo el nivel, si van mejorando o si van empeorando. Aunque empiecen regular, si van mejorando, se nota el aprendizaje de la materia”.

- Maneras de puntuar en la evaluación:

“Tienen que llevar a su grupo al máximo porque todos los trabajos no se van a calificar de 0 a 10 sino sobre el mejor, que es el que marca nivel. Eso no les gusta la verdad”; “Eso sí, con todo esto de la evaluación continua no aprueba un alumno con un 2 y se suma a la evaluación continua, a partir de un 3,5. Y se lo consiguen pues sí, han llegado al mínimo en cuanto a contenidos”; “Mis alumnos tienen que demostrar que están preparados para aprobar en esos retos y eso está muy vinculado con la evaluación de cada uno de ellos. Si ellos van pasando los retos suman 3 puntos a la nota final de la materia”; “En cuanto a mi forma de evaluar los objetivos yo creo que quizás evalúo todos los puntos en la guía docente aunque sea sin una nota numérica, a ver yo no me asigno un aprobado o un suspenso pero estoy haciendo evaluación”; “Yo si me adapto a los planes tengo un número mínimo de aprobados y desde luego no son los que se merecen estar aprobado”; “Yo tengo que darle una puntuación de cero a diez. Esa puntuación no me la indican, pero me obligan a darle un valor”.

- Características del evaluador:

“Para sacar adelante estos objetivos tienes que tener ciertas aptitudes, capacidad de desarrollarlas y un dominio de los contenidos”; “Yo creo que sí, los objetivos se hacen entre varios profesores, pero los objetivos que me propongo yo los evalúo y ellos los consiguen. Yo soy una persona que va directa al grano”; “Cuando los evalúo en el examen, sé perfectamente quién estaba en clase, quién me respondía las preguntas, quién más o menos fue estudiando la asignatura”.

- Coordinación en la evaluación:

“Tuvimos muy en cuenta mediante una rúbrica que utilizamos que nos dio la coordinadora”; “En algunos casos era difícil evaluar algunas cosas con esa pauta que nos dieron y pudieron quedar sin evaluar sin ser especialmente difíciles de evaluar, pero no muchos. Depende de lo que marquen los coordinadores”; “Siempre que hacemos las reuniones de evaluación de semestre”.

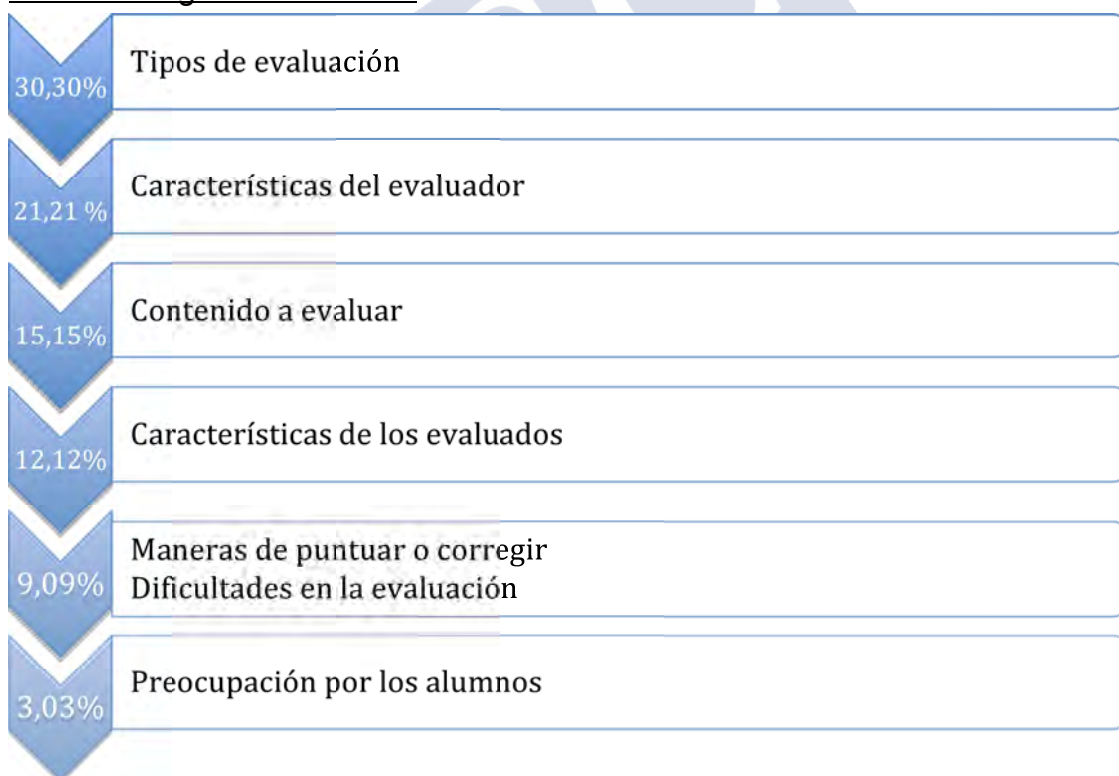
- Incertidumbres del evaluador:

“Yo tengo muchos alumnos y ¿cómo ser capaz de garantizar una buena evaluación?”; “Si yo consiguiese adecuarme a los contenidos de la guía docente y evaluar consonante a los mismos, yo saldría en prensa”; “Las cuestiones de su propia subjetividad o sus propias capacidades al margen de lo académico, pues no estoy en condición de evaluarlas”.

- Dificultades en la evaluación:

“Hubo una persona que inmediatamente cuando mandé las notas me dijo “quiero ver el examen”. Y le dije que claro, que nos veíamos al día siguiente a la hora que quisiera. Y después no vino. O sea, que seguro que reculó cuando vio la nota en el móvil”; “Otras veces planteamos la asignatura de forma muy ambiciosa y no dan los resultados esperados”; “He descuartizado más la materia, lo que da a un resultado académico mejor. Pero estoy preocupada por el aprendizaje con el que salen”.

Resultados generales Brasil:



Gráfica 2.14. Aspectos vinculados con la evaluación extraídos en la muestra de Brasil.

Nota: La fuente de esta tabla es de elaboración propia (2018).

Análisis cualitativo de Brasil:

La situación en Brasil resulta muy diferente a la que aparece en España. Los docentes brasileños están mucho más preocupados por las cuestiones técnicas de la evaluación (técnicas, contenido a evaluar, maneras de puntuar, etc.). De hecho, la preocupación por los estudiantes, que ocupaba el primer lugar en las respuestas de los españoles, ocupa el último en las de los docentes brasileños. Algunas de las respuestas recogidas nos ayudan a entender la visión de los docentes brasileños.

- Tipo de evaluación:

“Yo provoco en ellos la idea de que, en algún momento, van a ser evaluados y habrá un momento de evaluación individual. Porque así consigo generar la experiencia de la pertenencia misma. Es una evaluación a lo largo de todo el proceso, pero ellos a veces no son conscientes”; “Yo trabajo con acuerdos al inicio del curso, y yo siempre les dejo claro que las evaluaciones que les voy a hacer no es un juicio de su ser, de su persona, de su subjetividad. Es una evaluación de lo que la gente va a alcanzar en función de ese plan de trabajo. Y tampoco, en relación a la puntuación, implica cantidad y cualidad”; “Mi proceso de evaluación es completamente dialógica, al igual que la construcción de la evaluación a lo largo de todo el proceso”; “Quiero que piensen a través de sus cabezas relacionados con el contenido que hemos discutido en clase. Utilizo una evaluación procesual”; ““Mi evaluación es escribir un texto literario sobre el tema que hemos discutido. Si hablamos de política, así que vamos a escribir sobre política, si hablamos de la violencia, escribir un ensayo sobre la violencia, así como se hace una evaluación más subjetiva, pero más cercana a cada sujeto”; “conmigo ya tienen diez y luego pierden algunos puntos a lo largo del camino”; “Mi proceso de evaluación está basado en el diálogo, me gusta construir la evaluación a lo largo del proceso continuo”; “Quiero que ellos piensen con la cabeza, que relacionen con el contenido que discutimos en el aula. Quiero mucho más para ellos, que pongan en duda el contenido, que no repitan lo que está en el libro”; “Mi evaluación es eso, enseñarles a pensar, y a tener una reflexión crítica”; “Primero les doy todo el contenido y luego les hago dos evaluaciones, o tres. Y siempre complemento con algunos seminarios o trabajos. Quien termina con notas a partir de 7 tiene un pase directo. Si no llegan a 7 van al examen final, tienen una segunda oportunidad”.

- Características de los evaluados:

“Los demás deben de retomar las ideas cuando sean más maduros. Es decir, aprueban la asignatura, otra cosa es que alcancen todos los objetivos”; “En la forma en la que yo evalúo le doy la oportunidad al estudiante de que se interese por el contenido, y por lo tanto, apenas tengo suspensos. En 25 años suspendí a cinco alumnos, es difícil encontrarte con alumnos que no tienen interés”; “El 5% restante son alumnos que tienen problemas base de formación o que yo he sabido captar su atención”; “Yo tuve una alumna, creo que hace un año, una señora más mayor que yo, volvió a estudiar después de criar a su nieto. El nieto fue a la escuela y ella decidió realizar su sueño y venir para aquí. Ella ya no tenía más al marido, creo que falleció. Era una persona muy simple, pero muy dedicada. Ella no faltaba, conseguía hacer las presentaciones, pero no acredito que ella consiguiera hacer un maestrado, un doctorado”; “Algunas de ellas, quedan embarazadas”.

- Contenido a evaluar:

“La evaluación no evalúa el brillo del estudiante, evaluar el contenido dado en el curso”; “El estudiante hace un trabajo en grupo de la materia que di en clase y de lo que expliqué de manera oral”; “Por lo que hay algunos que hacen un blog, tengo algunos que hacen música, tengo unos pocos que hacen una carta a un pirata en una botella y dejo libertad en la evaluación, por lo que la creatividad es el primer criterio de evaluación”; “Yo evalúo todo lo que les digo al comienzo de curso, cuando les explico la asignatura”; “Escribir un texto literario sobre el tema que hayamos discutido (14:00). Si discutimos sobre política de edificación, entonces vamos a escribir sobre política de edificación, si discutimos sobre la violencia medioambiental, escriba un texto sobre la violencia medioambiental. Entonces como se vuelve una evaluación más subjetiva”.

- Características del evaluador:

“El nivel de sacrificio que les pido es muy elevado, pero yo creo que ellos serán capaces de lograrlo”; “Me gusta para aprobar estudiante con nota alta. Soy una persona muy positiva”; “Consideremos los ocho para mí es muy bajo. Por lo que un estudiante que lleva ocho para mí es baja”; “Soy un profesor que poco reprocha, tienes que esforzarte poco para tener un suspenso en mi asignatura. Pero eso va dentro de

El componente interactivo en la docencia universitaria

mi personalidad”; “No soy un profesor que doy exámenes sin más, quiero que los alumnos decoren lo que he dado en el aula y hablo exactamente lo que quiero oír, de los temas de actualidad, de las cuestiones importantes”; “El conocimiento es totalmente responsabilidad del profesor”; “Ellos dicen que yo soy un profesor justo corrigiendo las pruebas. Entonces eso también te da más libertad. Porque la voz siempre corre de un curso para otro. Que ellos no van a ser suspendidos por alguna cosa. Que el profesor es objetivo cualificando pruebas, sabiendo lo que hiciste bien y mal”.

- Maneras de puntuar en la evaluación:

“Doy negativos –“como es usted muy malo le voy a dar una nota -10”, ¿cómo profesor?”-. El sistema sólo reconoce notas de 0 a 10. Yo he dado notas de -5, -3 porque estamos en una Universidad, y si el estudiante es malo, me debe hasta el próximo semestre. Hago bromas con esto”; “Un sobresaliente requiere mucho más esfuerzo que lo que es manejar los contenidos básicos, también requiere una especial dedicación”; “Una buena parte va para el examen final y pasan con notas poco por encima del mínimo necesario. Pero después al sumar otros aspectos, ascienden al notable”.

- Dificultades en la evaluación:

“Entonces la notas bajas que la gente están muy vinculadas a la falta del alumno de contenido práctico”; “tiene un desempeño tan bajo porque administramos el mismo contenido que a los alumnos que de otras carreras con la misma carga horaria, y para ellos es muy difícil, porque no consiguen seguirla”; “Los que suspenden, en cierto modo, son aquellos que no aparecen por el aula”

- Preocupaciones de los alumnos en torno a la evaluación:

“Pero la gente anda con miedo, están nerviosos por el resultado. Si suspenden les digo, ven para aquí, vamos a hacer algún trabajo, alguna actividad adicional. Pero hay muy pocos que suspenden”; “A través de las evaluaciones que yo hago, converso mucho con ellos al respecto del contenido de la disciplina y cómo les va. Sus preocupaciones están enfocadas a su futuro laboral”.

Pregunta 6.2.- ¿Qué porcentaje de alumnos aprueba la materia?, ¿y con notable y sobresaliente?

Vista la posición general sobre la evaluación que poseen los docentes españoles y brasileños, entramos en esta segunda pregunta a considerar las prácticas evaluadoras de los entrevistados. Sucede, con frecuencia, que las ideas que tenemos y expresamos sobre algo tienen escasa coherencia con nuestras prácticas en esas mismas áreas de actuación. Recogidas ya las ideas en la pregunta anterior, queremos identificar las prácticas evaluadoras de los docentes. En el fondo, eso nos dará, también, una idea de su valoración sobre los estudiantes.

Análisis cualitativo y general de España:

Analizaremos los datos porcentuales de la percepción del profesor universitario sobre las calificaciones obtenidas por sus alumnos y alumnas. Como primera premisa, debemos de decir que podemos observar que el 100% de la muestra ha respondido a la pregunta. En lo tocante al rango de aprobados, hemos de decir que en todas las áreas académicas vemos que los profesores, por norma general, suelen aprobar como mínimo al 60% del alumnado, excepto en el área de ciencias experimentales, donde hay docentes que afirman aprobar sobre un 30% del alumnado. Vemos reflejado entonces que los propios docentes suelen mantener un umbral de dominio de las competencias de su materia propicio para que un alto índice de sus alumnos sea capaz de obtener una calificación positiva. Esto nos permite anticipar una conclusión clara y no es otra que la consonancia del nivel de dificultad de sus pruebas evaluativas con respecto al

nivel esperado de exigencia. También debemos de mencionar que una cantidad notoria de docentes nos ha dicho que en los datos porcentuales de calificación negativa de su materia están inmersos los alumnos que no se presentan a las pruebas de evaluación y aquellos alumnos que están disfrutando de una estancia en el extranjero u otra situación similar. Es por ello que, esto tiene una incidencia en la reducción de alumnos que se presentan a la prueba, por lo que los datos de aprobado serían mayores si tenemos en cuenta la necesidad de un estatus presencial de los estudiantes en el momento de realizar las pruebas de cualificación. No pudimos llegar a precisiones mayores en esta investigación ya que los docentes desconocían el dato de estudiantes no presentados.

En referencia a los discentes con calificación de notable y sobresaliente, vemos que, *a priori*, son las ciencias formales (utilizando la clasificación de Bunge) las que obtienen un mayor índice de notas altas, mientras que las ciencias fácticas obtienen peores resultados académicos. Sin embargo, hay que tener en cuenta que las ciencias formales presentan un menor número de aprobados; y los datos de notable y sobresaliente se obtienen a través del porcentaje de aptos en la materia, es decir, un 10% de alumnos con calificación de sobresaliente no serían que 10 de cada 100 estudiantes obtienen dicha nota, sino que un 10% del total de aprobados obtiene esa calificación. Por este motivo, los alumnos totales de las áreas de ciencias formales aprueban con mayor dificultad, pero una vez que son aprobados, obtienen más fácilmente una calificación superior.

Análisis cualitativo y general de Brasil:

En esta apartado observaremos la percepción de los docentes sobre las calificaciones de sus alumnos. En cuanto al nivel de aprobados en las áreas de ingeniería, ciencias sociales y artes y humanidades otorgan un 90% como mínimo de aprobados, mientras que en las áreas de ciencias experimentales y ciencias de la salud colocan el mínimo en un 70%. Tenemos que destacar como dato relevante que en el área de artes y humanidades nos encontramos con el menor dato porcentual de aprobados. Cuando analizamos los niveles de notables en las diferentes áreas tres de las áreas (ingeniería, ciencias de la salud y ciencias experimentales) consideran que 10% de los estudiantes

obtienen un notable. En esta categoría destacamos los resultados obtenidos en el área de ciencias sociales ya que un 50% conseguiría el notable. En el caso de artes y humanidades no encontramos valores relevantes ya que el 60% de los docentes oscila entre el 20% y el 5%. En este caso los valores no destacan en gran medida. Solo en las áreas de artes y humanidades y ciencias de la salud, un 10% de los docentes en cada caso le dan un valor de 85% o más. En el caso de los sobresalientes es donde nos encontramos con valores más reducidos. En tres de las áreas (ingeniería, ciencias sociales y ciencias experimentales) un 10% o más de los alumnos obtienen sobresaliente. En el caso de artes y humanidades, este porcentaje baja al 5%. Tenemos que destacar que en las áreas de ciencias de la salud un 70% de los docentes no tiene constancia de ningún sobresaliente.

Resultados por áreas científicas

Si los datos anteriores los desagregamos por sujetos, nos encontramos con los siguientes datos:

Tabla 2.77 . Índice de las notas obtenidas por los estudiantes españoles, según la visión de sus docentes.																			
Muestra docentes España																			
Resultados sobre 100																			
Sujeto	Apr	Nota res.	Sob	Sujeto ob.	Apr	Nota	Sobres	Sujeto ob.	Apr	Not	Sobres	Sujeto ob.	Apr	Nota	So	Sujeto prob.	A	Nota es.	Sobr
EAYH1S	70	10	40	ECCSSO1	90	40	10	ECCSSA1S	100	85	0	ECC1S	90	10	10	EPING1S	9	50	10
EAYH2S	90	10	10	ECCSSO2	80	20	20	ECCSSA2S	70	10	15	ECC2S	60	15	40	EPING2S	7	60	20
EAYH3S	100	40	0	ECCSSO3	75	10	10	ECCSSA3S	60	10	30	ECC3S	90	20	10	EPING3S	8	40	20
EAYH4S	60	30	40	ECCSSO4	80	30	20	ECCSSA4S	70	20	30	ECC4S	70	20	20	EPING4S	9	10	10
EAYH5S	60	10	40	ECCSSO5	75	15	30	ECCSSA5S	70	10	15	ECC5S	70	20	30	EPING5S	8	50	20
EAYH6S	70	10	30	ECCSSO6	90	90	10	ECCSSA6S	80	20	10	ECC6S	30	5	70	EPING6S	7	50	30
EAYH7S	70	50	30	ECCSSO7	80	15	20	ECCSSA7S	60	40	30	ECC7S	30	15	70	EPING7S	6	40	40
EAYH8S	60	10	30	ECCSSO8	75	15	10	ECCSSA8S	70	20	25	ECC8S	60	15	40	EPING8S	6	40	40
EAYH9S	70	20	30	ECCSSO9	90	70	10	ECCSSA9S	90	2	10	ECC9S	80	15	20	EPING9S	9	60	10
EAYH10S	60	20	40	ECCSSO10S	80	50	20	ECCSSA10	80	10	15	ECC10S	60	20	40	EPING10S	9	10	10
Nota: La fuente de esta tabla es de elaboración propia (2018).																			

Para la lectura como el análisis de la anterior tabla y respectivamente para los datos de Brasil, tenemos que tener en cuenta la base de los diferentes porcentajes.

Para el cálculo de los aprobados tenemos en cuenta el 100% de la muestra, incluyendo esta tanto los notables como los sobresalientes. Sin embargo para la obtención de los datos relativos a los notables y sobresalientes, solo se tiene en cuenta los alumnos aprobados. Una lectura de los datos lineal haría que el porcentaje de alumnos superase el cien por cien.

Análisis cualitativo de España:

En primer lugar, haremos referencia tan solo al índice de aprobados, esta vez sí desgranado por áreas, para, posteriormente, dar paso a las calificaciones más altas. Debemos de tener en cuenta, como menciona Torrado (2004, p. 394): “El rendimiento académico de los estudiantes es un componente clave para determinar si una institución está alcanzando sus objetivos educativos. De aquí, que sea esencial la existencia de un programa de evaluación para documentar el rendimiento académico de los estudiantes”.

Teniendo clara la importancia del programa de evaluación, iremos detallando los índices de aprobado de mayor a menor según áreas científicas, para ver con más claridad las diferencias existentes entre ellas. Comenzaremos con las áreas de ciencias sociales e ingeniería, ya que son las que más alto índice de aprobados tienen. Alrededor de un 90% (las ciencias sociales con un peso un poco menor, sobre el 85%) de los discentes son ponderados como aptos, lo que nos hace ver que la cultura de exigencia de estas áreas es menor en el ámbito evaluativo. Curiosamente, son aquellas áreas donde el factor interpersonal es el que más cuenta, puesto que son carreras universitarias con un enfoque de comunidad más claro. A estas áreas, cuyo índice de aprobados es tan alto, les sigue el área de ciencias de la salud, donde predomina el aprobado de un 70% del alumnado, con una variabilidad general de un 10% (entre 60 y 80%). Y en el final de la lista estarían las áreas de artes y de ciencias experimentales, donde el porcentaje de aprobados es de un 60-70%

mayoritariamente. Hay también que mencionar que el área de ciencias experimentales es el que muestra mayor variabilidad en cuanto al índice de aprobados, puesto que dos de diez profesores han indicado que solo aprueban al 30% del alumnado. Esto les colocaría con un componente global en el último lugar de nuestro listado de facilidad de calificaciones aptas.

En el presente párrafo haremos referencia a los porcentajes de notables obtenidos. En este rango calificativo predomina el área de ingeniería, en el que entre un 40 y 50% (que unido al porcentaje de sobresalientes, alcanza un 60%) de sus estudiantes obtienen la citada nota académica. Esto, unido al alto índice de aprobados, nos muestra un panorama de exigencias exacerbadas en las que solo un moderado número de alumnos con alto grado de conocimientos, implicación y dominio de la materia son capaces de obtener notas altas. En el resto de las áreas vemos que el porcentaje de notables no supera un 20% en su tónica general, lo que da una visión de la diferencia de consideración académica que pueden tener unas titulaciones y otras. En segundo lugar, estaría el área de ciencias, donde un 15-20% de los alumnos obtiene esta calificación, aunque, como ya hemos visto anteriormente, el porcentaje de alumnado sobre la que se hace el cómputo es inferior, por lo que, el número total de alumnos con esta calificación será también reducido en comparación. Ciencias sociales se sitúa en un tercer puesto con un 15% de notables y finaliza nuestra categorización ingeniería y ciencias de la salud, con un 10% ambos conjuntos. Haremos especial mención posteriormente al área de artes y humanidades, puesto que obtiene un porcentaje de sobresalientes muy superior a este 10%.

Y en última instancia, comentaremos los alumnos con calificación de sobresaliente. Las áreas con mayor porcentaje de cualificaciones superiores son ciencias experimentales y el área de artes, puesto que sobre un 40% de sus alumnos alcanza dicha calificación. Ciencias de la salud está en un segundo lugar con un porcentaje de sobresalientes que varía entre un 15 y un 30%. Y, finalmente, están las áreas de ingenierías y el área de ciencias sociales, donde, a pesar de ser las más asequibles de obtener un resultado positivo, se muestran como las áreas con menor índice de sobresalientes, que varía entre un 10 y un 20%.

<p>Tabla 2.78.</p> <p><i>Índice de las notas obtenidas por los estudiantes brasileños, según la visión de sus docentes.</i></p>																			
Muestra docentes brasileños																			
Resultados sobre 100																			
Sujeto ob.	Apr	Nota obras.	S	Sujeto ob.	Apr	Nota	Sobres	Sujeto	Apr	Not	Sobres	Sujeto	Apr	Nota	So	Sujeto	Apr	Nota res.	Sob
EPING1S	90	15	1	ECCSSO1S	90	40	40	ECCSSA1	95	70	0	ECC1S	60	50	10	EAYH1S	40	20	20
EPING2S	95	30	2	ECCSSO2S	90	30	60	ECCSSA2	70	60	10	ECC2S	50	10	10	EAYH2S	60	40	5
EPING3S	10	30	2	ECCSSO3S	60	55	1	ECCSSA3	90	60	0	ECC3S	60	4	8	EAYH3S	55	5	0
EPING4S	90	5	7	ECCSSO4S	25	3	3	ECCSSA4	95	60	0	ECC4S	90	10	5	EAYH4S	60	30	5
EPING5S	97	20	5	ECCSSO5S	90	60	15	ECCSSA5	100	80	0	ECC5S	70	10	0	EAYH5S	60	20	5
EPING6S	90	15	1	ECCSSO6S	70	30	30	ECCSSA6	100	80	0	ECC6S	33	1	0	EAYH6S	95	5	70
EPING7S	70	10	5	ECCSSO7S	95	50	20	ECCSSA7	45	5	0	ECC7S	75	15	15	EAYH7S	70	20	20
EPING8S	66	10	3	ECCSSO8S	80	50	10	ECCSSA8	70	20	40	ECC8S	50	10	10	EAYH8S	20	1	0
EPING9S	66	10	3	ECCSSO9S	80	15	15	ECCSSA9	70	10	10	ECC9S	70	0	0	EAYH9S	85	60	10
EPING10S	50	10	5	ECCSSO10	90	30	10	ECCSSA10S	10	0	0	EC10S	30	1	1	EAYH10	20	5	5
Nota: La fuente de esta tabla es de elaboración propia (2018).																			

Análisis cualitativo de Brasil:

Para realizar el análisis de los datos obtenidos por los docentes brasileños, seguiremos la misma línea que anteriormente con los docentes españoles.

Analizando los índices de aprobados podemos observar que en Brasil existe un nivel de exigencia mayor en cuanto a lo que se refiere a alcanzar el aprobado. Aunque el porcentaje de aprobados sigue siendo la tónica predominante en la universidad, podemos observar como exceptuando el área de ingeniería, por lo menos uno de los diez docentes de las áreas restantes reconoce que solo aprueban un 30% de los alumnos.

En este caso el área de ingeniería y ciencias sociales son las que obtiene un mayor índice de aprobados alrededor del 80%. Tenemos que destacar que en el caso de ciencias sociales un docente afirma aprobar a un 25% del alumnado, lo que implica una variabilidad reseñable.

A continuación, con mayor índice de aprobados, encontramos las áreas de artes y humanidades y ciencias de la salud donde aprobarían alrededor del 70% de los alumnos. Podemos observar como los docentes de ciencias de la salud fluctúan entre porcentajes del 100% de aprobados y el 10%.

Por último, los docentes de ciencias experimentales son los que más se alejan de las demás áreas con un porcentaje de aprobados de entre el 50 y 60%. Podemos entender que en esta área estaría el mayor nivel de exigencia evaluativa.

Con respecto a las cualificaciones superiores, observamos que aunque en el área de ingeniería hubiera un número mayor de aprobados el índice de notables decae a la cuarta posición entre las demás áreas. En este caso, es en el área de ciencias de la salud donde existe mayor número de notables. Sin embargo en cuanto a las ciencias experimentales siguen siendo los más estrictos al otorgar las cualificaciones, un docente de los diez afirma que un 50% de sus aprobados obtiene esta cualificación.

Cuando hablamos de cualificaciones superiores, es decir sobresalientes, las tendencias varían. En este caso, las áreas que mayor número de alumnado con sobresaliente son ciencias sociales y artes y humanidades. Sin embargo los docentes de ciencias experimentales, siguen siendo los más estrictos evaluando.

Pregunta 6.3.- Para ti ¿qué es un alumno brillante?, ¿cuántos alumnos brillantes tienes al año?

La incompleta pero efectiva vinculación entre pensamiento y acción en el trabajo e los docentes nos lleva a plantear directamente esta cuestión: ¿cuál es la idea de alumno brillante que está en la cabeza de los docentes?, ¿qué es lo que valoran más en sus estudiantes hasta el punto de centrar en ello la calidad de los mismos?. No es que “brillante” sea un concepto preciso, pero eso mismo nos permite utilizarlo con ventaja de forma tal que abre un amplio espacio semántico para que los docentes entrevistados puedan incorporar su propia idea sobre la calidad discente.

Resultados generales:

Conocer los diferentes factores que inciden en el rendimiento académico en el campo de la educación superior de una manera más integral permite obtener resultados tanto cualitativos como cuantitativos para propiciar un enfoque más completo en la toma de decisiones para mejorar los niveles de pertinencia, equidad y calidad educativa. Muchos autores estudiaron las variables que influyen en el rendimiento académico. Investigaciones llevadas a cabo por con estudiantes universitarios en Colombia (Vélez, 2005); en Cuba (Carrión, 2002); en Costa Rica (Montero y Villalobos, 2004); en La Coruña (Valle, González, Núñez, Martínez y Pineñor, 1999) han abordado el tema del rendimiento académico a partir de variables cognitivas, emocionales y socioeconómicas, entre las que se incluyen resultados de la educación secundaria, pruebas nacionales, el examen de ingreso a la universidad, las pruebas de aptitudes intelectuales, factores psicosociales (consumo de alcohol y otro tipo de

sustancias), rasgos de personalidad y factores relacionados con el estado emocional hacia el estudio, calificaciones obtenidas, composición familiar, el interés vocacional, los hábitos de estudio y el nivel académico de los padres. Es decir, son muchos los posibles factores a situar en el origen de buenos resultados académicos. La cuestión está en cómo conciben esa relación entre causa y efecto los docentes porque puede ayudarnos a entender sus decisiones docentes. Por ello, nos ha parecido importante dilucidar qué se entiende por alumno brillante, qué características le atribuyen a dicha condición los docentes entrevistados.



El componente interactivo en la docencia universitaria

Tabla 2.79 . Indicadores de los alumnos brillantes.

<i>Muestra de los docentes de Brasil</i>		<i>Muestra de los docentes de España</i>	
Características específicas	Dato	Características específicas	Dato
1º Competencias para aprender a aprender	8'18%	1º Esfuerzo y tesón en el estudio	8'65%
2º Buen conocimiento	7'57%	2º Participa, pregunta dudas	8'41%
3º Participa, pregunta dudas	6'36%	3º Competencias para aprender a aprender	5'76%
3º Esfuerzo y tesón en el estudio	6'36%		
4º Inquietudes e intereses personales	5'45%	4º Expediente académico	5'52%
5º Interrelacionar y ampliar conceptos	5'15%	5º Autoconocimiento	5'04%
6º Superación	4'84%	Interés	5'04%
6º Conciencia crítica	4'84%	6º Interrelacionar y ampliar conceptos	4'80%
7º Expediente académico	4'54%	7º Inteligente	4,32%
7º Buenas competencias básicas	4'54%		
8º Autoconocimiento	3'33%	8º Buen conocimiento	4,08%
8º Agilidad mental	3'33%	8º Sorprende al profesor	4,08%
8º Sorprende al profesor	3'33%		
9º Creativo	3'03%	9º Agilidad mental	3,60%
		9º Mejora al profesor	3,60%
10º Mejora al profesor	2'72%	10º Automotivación	3,36%
10º Interés	2'72%		
11º Compromiso social	2'42%	11º Éxitos a lo largo de la vida	3,12%
11º Inteligente	2'42%	11º Generosa con sus iguales	3,12%
		11º Inquietudes específicos	3,12%
12º Automotivación	2'12%	12º Creativo y curioso	2,64%
12º Éxitos a lo largo de la vida	2'12%		
12º Procura una buena interrelación	2'12%		
13º Generosa con sus iguales	1'81%	13º Compromiso social	2,40%
14º Ejemplarizante	1'51%	14º Futuro profesional	2,16%
14º Autonomía	1'51%	14º Buenas competencias básicas	2,16%
15º Pensamiento lateral	1'21%	15º Conciencia crítica	1,92%
15º Innovador	1'21%		
16º Canaliza sus emociones	0'90%	16º Capacidad de análisis	1,68%
16º Actualizado	0'90%	16º Superación	1,68%
16º Oratoria	0'90%		
16º Crece en el aula	0'90%		
17º Empático	0'60%	17º Oratoria	1,44%
17º Sensibilidad	0'60%	17º Ser buena persona	1,44%
18º Futuro profesional	0'30%	18º Procura una buena	1,20%
		18º Interrelación	1,20%
		18º Ejemplarizante	1,20%
		18º Crece en el aula	
		19º Canaliza sus emociones	0,96%
		19º Empático	0,96%
		20º Innovador	0,92%
		21º Autonomía	0,24%
		21º Evaluación	0,24%

Nota: La fuente de esta tabla es de elaboración propia (2018).

Análisis cualitativo España:

En la tabla anterior podemos observar las características generales que los docentes consideran esenciales para que un alumno sea considerado “brillante”.

En primer lugar la característica que más destaca ante los docentes es el esfuerzo y tesón que los alumnos aplican en el estudio. Un 8'65% consideran que marca la primera diferencia entre los alumnos. Sus aportaciones en cuanto a esta giran alrededor de:

“Ellos tienen que tener acceso, saber que está ahí, ser dueños de una formación, pero yo encuentro que es una experiencia interesante de provocar. Los estudiantes que son dueños de su formación y que se esfuerzan son los alumnos brillantes”: “Un alumno brillante es aquel que se aplica en sus estudios”; “Cuando yo entré aquí era una persona, ahora soy otra”. Hoy sé dónde buscar el conocimiento”; “Entonces yo creo que es fantástico que un alumno que haya tenido tan pocas oportunidades en la vida sepa convertirse en un profesional que está preparado, gracias a su dedicación”. “que sepa esforzarse para poder llegar al alumno”; “El alumno brillante se esfuerza, es como si el premio de él fuera eso”.

La participación y el planteamiento de dudas es con un 8'41% el segundo rasgo que los docentes observan en los alumnos destacados. Describen estas como:

“Pregunta, cuestiona y quiere saber más”; “el que busca responder a una cuestión, y de la forma más completa posible”; “hace preguntas durante la clase y propone algunas veces alguna cosa extra durante la clase”; “participa de todos los movimientos”; “Yo disfruto mucho con algunos que te comenta que tienen interés hacen preguntas y participan, que dan la impresión de querer saber”.

En tercer lugar, con un peso relevante para los docentes, destacan las capacidades para aprender a aprender. La autonomía de los alumnos para guiarse en su propio proceso de aprendizaje con un 5'76%. Ellos definen estas competencias como:

“Entonces va a aprovechar al máximo el tiempo que está en la asignatura, la máxima interacción con el profesor, y va a buscar complementar ese conocimiento de otra

manera. Son alumnos que saben cómo aprender por sí mismos”; “busca elementos anteriores, cuando no es capaz de seguir adelante. Es capaz de sentir que algo va mal en su aprendizaje, y volver atrás para afianzar otros aspectos”; “asume la disciplina, que no vea las cuestiones como una obligación, si no que él sea quién insiste en su aprendizaje”; propone algunas veces alguna cosa extra durante la clase”; “Cogen rápido en términos de experimentar cosas, conocen cómo pueden ser mejores”; “Aquel que puede generar con los conocimientos adquiridos en la materia y su forma de aprender, un conocimiento duradero”.

En cuarto lugar, a la par del anterior aspecto que acabamos de nombrar, estos hacen referencia al expediente académico logrado por sus alumnos. Un 5’52% considera que los rasgos de un alumno brillante se ven reflejados en este. Por ejemplo afirman que:

“saca buenas notas en todas las asignaturas y tiene definidas sus ideas para su futuro laboral, porque su carrera estudiantil es ascendente en cuanto a sus éxitos”; “cumplen los criterios de alumnos brillantes”; “En general los brillantes tienen muy buenas notas a lo largo de su vida”; “el que tiene mejor nota”; “un alumno que viene estudiando y tiene un buen recorrido académico”.

Para un 5’04% de los docentes el autoconocimiento e interés que demuestran algunos alumnos está ligado a las características de los alumnos destacados. Algunos las definen y observan en sus alumnos como:

“Que tiene interés para aceptar la información del profesor”; “mucha actitud e interés”; “aquel alumno que hace de todo en el aula, gracias a su interés y a saber conseguir aprender por sí mismo”; “El conocimiento yo creo que también a estas alturas tienen que crearlo ellos, tienen que buscar, tienen que tener voluntad”.

En sexto lugar con un porcentaje de 4’80%, ponen el énfasis en la capacidad de algunos alumnos para interrelacionar conocimientos dados y ampliar a su vez estos conceptos. Para los docentes este trabajo es una muestra de tener un alumno brillante. Comentan aspectos como:

“La persona que consigue conectar pequeñas cosas y generar algo mayor”; “amplía sus conocimientos con más de una lectura (porque una no es suficiente)”; “Él captaba bien los mensajes. Una cosa es lo que estás transmitiendo y otra cosa es que el otro que está allá entienda lo que estás transmitiendo”; “Mucha gente sabe una cosa, sabe otra, pero no consigue unirlos, y quedan como dos cosas aisladas”; “No es

El componente interactivo en la docencia universitaria

necesario que saque una conclusión, sino una pregunta lógica. Hacer una conexión”; “Hay un sistema educativo en el que la gente parte el conocimiento en diferentes materias, y el alumno brillante es aquel que consigue hacer conexiones más allá de mi materia”; “una que consigue ver la esencia de lo que está estudiando”; “A partir de esas cosas simples que les das para analizar, consigue imaginar la correlación, con toda la complejidad del mundo”.

El ser considerados alumnos inteligentes, es para los docentes la séptima característica que verían en un alumno brillante. Definen a un alumno inteligente bajo diferentes parámetros:

“buena inteligencia”; “Son astutos, inteligentes”; “No es que tenga un conocimiento específico de una cosa, pero consigue tirar de una cosa que aprendió en colegio, o vio por ahí en cualquier situación, y consigue sacar una conclusión lógica usando eso. Esta situación no se genera por la casualidad, ellos deben de ser inteligentes”; “Yo creo que los alumnos de hoy en día son mejores de lo que lo fui yo en todos los aspectos. Incluso diría, que su inteligencia es mayor a la nuestra”.

A continuación, tenemos dos características que tiene para ellos el mismo peso. En primer lugar, el conocimiento de sus alumnos, así como la capacidad para sorprender al profesor. En diversas situaciones podemos observar dichas características:

“Consigue entender los principios, las enseñanzas que les doy”; “para mí no es un alumno que busca un 10, sino un alumno que busca conocimiento más allá de lo que yo doy en clase”; “tienen un buen aprovechamiento”; “Ella sabía no sé cuántos idiomas: español, francés, inglés, portugués...sabía toda mi asignatura perfectamente”; “Alguien que llama mi atención”; “va más allá de lo que le estoy hablando”; “me escuchó, dar un consejo de algo que sería bueno, y al día siguiente lo trajo realizado para toda la clase. Yo ni siquiera se lo había pedido, ella era brillante”; “Los alumnos te sorprenden positiva y negativamente y entonces, es a partir de la pertenencia de ellos mismos”.

Con un 3'60% los docentes destacan la agilidad mental de estos alumnos. Hacen mención a la capacidad para superar a los docentes en ciertas situaciones. Algunas de estas son:

“Al alumno no brillante es muy fácil darle clase, porque no me cansa. Pero los brillantes tienen una búsqueda incesante y una rapidez que me obliga a subir mi nivel”;

El componente interactivo en la docencia universitaria

“En contraprestación, le solicité que ella hiciera la presentación del siguiente tema. Me preguntó que cuánto tiempo le hacía falta y le respondí que media hora. Ella me miró y me dijo: “En media hora justa estará” Y en ese tiempo que ella y yo acordamos, hizo una presentación perfecta”; “Tiene una capacidad de racionamiento muy rápida”; “mucho más veloces en su raciocinio”; “Usted habla y él consigue entender la idea con más facilidad. Yo tuve alumnos que me decían “usted habla muy difícil”. ¡Pero si yo hablo portugués como usted! Lo que necesita es mejorar su vocabulario, sólo eso”.

La automotivación de los propios alumnos es un factor que les hace destacar por encima de otros en un 3´36%. Por ejemplo destacan actitudes como:

“Él no dice: “yo no puedo resolverlo”. Simplemente responde: Aún no fui capaz de responder”; “Es uno al que le brillan los ojos con la materia. Tiene automotivación”; “que no vea las cuestiones como una obligación, si no que él se haga así mismo feliz”; “motivándose para que éste sepa porque debe estudiar”; “Para mí los alumnos del primer año son brillantes, porque todavía están encantados con la universidad, ellos se motivan solos y para mí es la cualidad más importante de un alumno brillante”.

A continuación encontramos una gran variedad de características a las que los docentes aportan menos valor, pero sin embargo tiene importancia como para ser mencionadas. Estas toman valores de cómo mínimo un 0´24% hasta valores de 3´12%. Entre ellas mencionan: los éxitos a lo largo de la vida, la generosidad con sus iguales, las inquietudes e intereses personales, la creatividad...entre otras.

Nos gustaría destacar algunas aportaciones sobre estas que consideramos relevantes:

“Yo encuentro que la trayectoria es lo interesante. Los alumnos con premios son brillantes”; “Yo lo veo más como un alumno que se hace a lo largo de la vida que como una tipología de alumno”; “Actitud colaborativa”; “Daba información a sus compañeros, se preocupaba de que ellos también aprendieran”; “él consigue que la clase avance”; “Un alumno brillante tiene que tener una excelente convivencia con los iguales”; “Y consigue discutir conmigo sobre los problemas y casos clínicos que encuentra por su cuenta”; “Tiene alguna curiosidad”; “Quiere saber más sobre el tema, le intriga”; “Tiene que tener siempre el interés de adquirir nuevo conocimiento”; “la creatividad de los estudiantes”; “relacionarse con otras cosas de su propia experiencia con la creatividad”; “Para mí un alumno brillante es aquel alumno creativo”; “Relacionar con otras cosas de su propia vivencia con creatividad”.

Análisis cualitativo Brasil:

En la tabla anterior podemos observar las aportaciones ofrecidas por los docentes brasileños en relación a su idea de qué sea un “alumno/a brillante”. En consonancia con lo que ya habíamos señalado en la introducción a esta pregunta, la primera constatación es la gran pluralidad y diversidad de atributos que los docentes vinculan a la idea de “alumno/a brillante”

En primer lugar podemos observar que la característica más valorada por los docentes brasileños es la capacidad de aprender a aprender de sus alumnos (8,18%). La describen como:

“El alumno brillante es el que busca siempre nuevo conocimiento”; “Es un alumno que reúne esas providencias de quien se organiza para el estudio, para la búsqueda, para la investigación. El que no quiere que se lo den todo acabado, sino que quiere formar parte del proceso”; “El alumno brillante es aquel al que le preguntas ¿Qué es para ti x? Y no te dice una definición, dice una manera formal, real, para mí la x, es aquello que...Son los que puedes atisbar ganas de aprender y no, una memorización directa”; “Es decir, aquel que puede generar con los conocimientos adquiridos en la materia”; “Saber argumentar, sabe discutir y sabe oír y sabe callarse si no está en lo cierto. Aprender cómo debe de enfocar la asignatura y cómo puede ampliarla”.

En segundo lugar le atribuyen al alumno brillante en un 7’57% un buen conocimiento, de esta forma comentan aspectos relacionados con:

“Para mí no es un alumno que busca un 10, sino un alumno que busca conocimiento más allá de lo que yo doy en clase”; “Ella se formó y comenzó a trabajar y actualmente está haciendo una residencia en Salud. Porque supo entender que el conocimiento traspasa las líneas de las áreas. Sabía de lo que hablaba”; “Consigue traer lo que aprendió en las otras materias y entender más de lo que está sólo en libro de texto y entender lo que le están diciendo juntando la información”; “Consigue entender los principios, las enseñanzas que les doy, y que ya posean una buena base de contenidos”;

En tercer lugar, valoran la capacidad de pocos alumnos, los excepcionales y, sobre todo, su capacidad de hacer preguntas, de participar en el aula y en los diferentes escenarios de la vida; y también es esforzarse y tener tesón en el estudio. La implicación activa y el esfuerzo en la actividad académica parecen condiciones *sine qua non* para que se pueda conseguir un aprendizaje real. Aportaciones destacadas:

“Hace preguntas durante la clase y propones algunas veces alguna cosa extra durante la misma”; “Participa de todos los movimientos existentes y su implicación no es superflua”; “Es un alumno que participa en clase, estudia y viene a clase”; “Ellos leen el texto previamente para llegar al aula y me preguntan, entonces unos tres o cuatro alumnos están en ese nivel”; “Hay estudiantes que tienen mucho esfuerzo y eso para mí son brillantes”; “Cuando yo entré aquí era una persona, ahora soy otra. Hoy sé dónde buscar el conocimiento, y si veo algo de mí en ellos, está en esforzarse por cambiar”.

Muchas veces hemos observado comentarios de docentes universitarios, en torno a que los estudiantes llegan a la Universidad sin la fundamentación o reflexión necesaria para la elección de la carrera universitaria o para el conocimiento de las salidas profesiones. Sin embargo, estos mismos docentes consideran que los alumnos brillantes tienen claros sus intereses y las inquietudes que les llevaron por un camino determinado, que saben manifestar lo que les gusta y que enfocan sus trabajos hacia su área. Una de las características de un alumnos brillante para un 5'15% de los docentes brasileños es la capacidad de interrelacionar y ampliar conceptos abordados en la materia en cuestión. Los docentes ponen de manifiesto:

La capacidad de superación y la conciencia crítica tiene un mismo peso para el 4'84%. Los docentes comentan aspectos tales como:

“Que se interesa por el asunto y lo va leyendo siguiendo sus propios intereses”; “Los que consiguen discutir conmigo sobre los problemas y casos clínicos que encuentra por su cuenta. Los que están llenos de intriga, cómo si les resultara atractivo”; “Tiene alguna curiosidad concreta en mi asignatura”; “Entonces para mí el alumno brillante es aquel que consigue hacer esas conexiones que requieren de un meditado aprendizaje”; “Él captaba bien los mensajes. Una cosa es lo que estás transmitiendo y otra cosa es que el otro que está allá entienda lo que estás transmitiendo. El que interrelaciona cosas de nuestro mundo, el aula, y el que está fuera de las paredes”; “Hay un sistema educativo en el que la gente parte el

El componente interactivo en la docencia universitaria

conocimiento en diferentes materias, y el alumno brillante es aquel que consigue hacer conexiones más allá de mi materia”.

También la describen, como una persona con un buen expediente académico, es decir que podamos ver durante su trayectoria vital que se obtuvieron los mismos resultados. Que posea una buenas competencias básicas, es decir, que sepa y que sepa hacer. Qué conozca muy bien los puntos buenos y malos que posee, dicho de otra manera que se conozca. Así como la rápida resolución de la situaciones o problemas, es decir, su agilidad mental:

“Todos tenemos unos objetivos, lo importante es delimitarlos y luchar por intentar lograrlos. Yo considero que mis estudiantes son luchadores y que lo conseguirán”; “Les infundí un sentimiento de corresponsabilidad, y lo que hace que eso funcione es su capacidad de mejora”;” yo veo que los alumnos que más destacan los hacen pese a que todo su entorno esté en contra. Las personas más acomodadas carecen de ese espíritu de superación”.

A continuación nos encontramos con una gran amalgama de características que no entraremos a analizar: sorprender al profesor; ser creativo; mejorar al profesor; poseer interés, que esté comprometido con la sociedad; que sea inteligente; que sea capaz de motivarse el mismo, sin ayuda de otros factores o con otros elementos en contra; que obtenga otro tipo de éxitos a lo largo de la vida; que genere buenas dinámicas de relación profesor-alumno para poder aprovechar mejor sus conocimientos; que sea generoso con sus iguales; un buen ejemplo a seguir para el resto de la comunidad universitaria; que sean personas autónomas, con pensamiento lateral, innovadoras y canalicen bien sus emociones; Además, de estar actualizados, tener dotes de oratoria, crece en el aula y mejorar día a día, ser empáticos, sensibles y con consciencia de su futuro profesional. Son otros de los aspectos que destacan de un alumno brillante...

Resultados por áreas científicas:

El componente interactivo en la docencia universitaria

Tabla x. Indicadores de los alumnos brillantes mencionados por los docentes españoles y segregados por áreas.

<i>Muestra de los docentes de España</i>				
Porcentajes de artes y humanidades:	Porcentaje de ciencias:	Porcentaje de ciencias salud	Porcentajes de ciencias sociales:	Porcentajes de ingeniería:
<p>1º Competencias para aprender a aprender 10'18%. 2º Participa, pregunta dudas 9'25%. 3º Esfuerzo y tesón en el estudio 7'40%. Expediente académico 7'40%. 4º Inteligente 6'48%. 5º Interés 5'55%, Automotivación 5'55%, Éxitos a lo largo de la vida 5'55%. 6º Capacidad de análisis 4'62%. 7º Procura una buena interrelación 2'77%, Autoconocimiento 2'77%, Sorprende al profesor 2'77%, Agilidad mental 2'77%. Mejora al profesor 2'77%. 8º Conciencia crítica 1'85%, Futuro profesional 1'85%, Buen conocimiento 1'85%, Superación 1'85%, Generosa con sus iguales 1'85%, Creativo, curioso 1'85%. 9º Compromiso social 0'92%, Innovador 0'92%, Canaliza emociones 0'92%, Ejemplarizante 0'92%, Inquietudes e Intereses personales 0'92%. Buenas competencias básicas 0'92%,</p>	<p>1º Buenas competencias básicas 8'75%. 2º Inteligente 7'5%, Esfuerzo y tesón en el estudio 7'5%, Sorprende al profesor 7'5%, Participa pregunta dudas 7'5%. 3º Automotivación 6'25%, Expediente académico 6'25%. 4º Superación 5%, Crece en el aula 5%. 5º Autoconocimiento 3'75%, Interrelacionar y ampliar conceptos 3'75%, Inquietudes e intereses personales 3'75%, Intereses iguales 3'75%. 6º Futuro profesional 2'5%, Buen conocimiento 2'5%, Capacidad de análisis 2'5%, Empático 2'5%. 7º Canaliza emociones 1'25%, Competencia para aprender a aprender 2'5%, Mejora al profesor 2'5%, Éxitos a lo largo de la vida 2'5%, Ser buena persona 2'5%.</p>	<p>1º Participa pregunta dudas 14'28%. 2º Autoconocimiento 12'69%. 3º Expediente académico 9'52%. 4º Sorprende al profesor 6'34%, Interrelacionar y ampliar conceptos 6'34%. 5º Buen conocimiento 4'76%, Agilidad mental 4'76%, Competencia para aprender a aprender 4'76%, Interés 4'76%, Mejora al profesor 4'76%. 6º Futuro profesional 3'17%, Compromiso social 3'17%, Oratoria 3'17%, Inquietudes e intereses 3'17%, Creativo, curioso 3'17%, Ser buena persona 3'17%. 7º Canaliza emociones 1'58%, Inteligente 1'58%, Esfuerzo y tesón en el estudio 1'58%, Generosa con sus iguales 1'58%, Automotivación 1'58%,</p>	<p>1º Esfuerzo y tesón en el estudio 9'58%. 2º Participa pregunta dudas 8'21%. 3º Buen conocimiento 6'84%, Creativo, curioso 6'84%, Interrelacionar y ampliar conceptos 5'48%, Oratoria 5'48%, Competencias para aprender a aprender 5'48%, Mejora al profesor 5'48%. 4º Futuro profesional 4'10%, Compromiso social 4'10%, Autoconocimiento 4'10%, Interés 4'10%, Éxitos a lo largo de la vida 4'10%. 5º Procura una buena interrelación 2'73%, Conciencia crítica 2'73%, Innovador 2'73%, Generosa con sus iguales 2'73%, Ser buena persona 2'73%. 6º Sorprende al profesor 1'37%, Agilidad mental 1'37%, Ejemplarizante 1'37%, Superación 1'37%, Inquietudes e Intereses personales 1'37%, Crece en el aula 1'37%, Buenas competencias básicas 1'37%, Automotivación 1'37%, Expediente académico 1'37%.</p>	<p>1º Esfuerzo y tesón en el estudio 8'69%. 3º Interés 6'52%. 4º Buen conocimiento 5'43%, Competencia para aprender a aprender 5'43%, Generosa con sus iguales 5'43%, 5º Conciencia crítica 4'34%, Autoconocimiento 4'34%, Compromiso social 4'34%, Inteligente 4'34%, Inquietudes e intereses personales 4'34%, Mejora al profesor 4'34%, Participa pregunta dudas 4'34%. 6º Sorprende al profesor 3'26%, Ejemplarizante 4'34%, Expediente académico 4'34%, Éxitos a lo largo de la vida 4'34%. 7º Creativo, curioso 2'17%, Empático 2'17%. 8º Canaliza emociones 1'08%, Interrelacionar y ampliar conceptos 1'08%, Automotivación 1'08%, Ser buena persona 1'08%.</p>

Fuente: Elaboración propia. (2016)

Análisis cualitativo España: Los docentes de las áreas de ciencias sociales e ingeniería consideran que el signo más reconocible de los alumnos brillantes es que poseen esfuerzo y tesón en el estudio. Tienen ganas de mejorar su conocimiento, aunque a veces, sea el camino azaroso. También los docentes de ciencias experimentales y artes y humanidades, lo encuentran relevante pero en un segundo nivel.

Para casi todas las áreas, que sus alumnos pregunten e intenten resolver dudas, es una característica de su brillantez. Sin embargo, no todos le otorgan el mismo valor. Los docentes de ingeniería y arquitectura ubican este aspecto en quinto lugar. Esto despierta algunos interrogantes como ¿en las carreras de ingeniería la participación media del aula es menor?, ¿los docentes incentivan este tipo de prácticas? Que un alumno posea un buen expediente académico, puede ser un indicio de que nos encontramos delante de un alumno brillante. Al menos así lo ven los docentes universitarios, ya que hacen mención al mismo. Otra cuestión es que valor le otorgan. Volvemos a encontrar que las áreas de ciencias sociales e ingeniería coinciden con que el expediente es una característica del alumno brillante, pero en un nivel muy bajo. Como era de esperar, en las áreas de ciencias y artes y humanidades, le otorgan también valor, pero esta vez muy alto.

En ciencias experimentales y en artes humanidades, destacan el apartado biologicista de un alumno brillante. La base reside en que su red neuronal tiene que estar bien ensartada y por lo tanto, esta persona debe de tener una inteligencia muy buena, ya tenga una carga genética o ambiental. Sin embargo, los docentes de ciencias de la salud y de ingeniería, otorgan un puesto mucho menor a la inteligencia, como si está no fuera una identificación clara de un alumno brillante. Por último, observamos que los docentes de ciencias sociales, ni la mencionan. Yendo a aspectos mucho más específicos como la agilidad mental o la interrelación cognitiva de diferentes elementos.

Por último, existen aspectos que son rasgos definitorios de que es un buen docente para cada especialidad. Y que configuran un perfil determinado. En artes y humanidades una persona brillante es capaz de canalizar sus

emociones, curiosa e innovadora. En ciencias experimentales, un alumno brillante es aquel que es consciente de su futuro laboral y que sea buena persona, por lo tanto, que tenga unos valores humanos marcados. En ciencias de la salud un alumno brillante es aquel que tenga un gran compromiso social y buena capacidad de oratoria. En ciencias sociales el alumno brillante es el que crece, tiene una evolución y agilidad mental y es capaz de automotivarse. Por último, en ingeniería es una persona que amplía conocimientos y que se esfuerza en ser buena persona.



Tabla 2.81

Indicadores de los alumnos brillantes mencionados por los docentes brasileños y segregados por áreas.

Muestra de los docentes de Brasil				
Porcentajes de ciencias salud	Porcentajes de ciencias experimentales:	Porcentajes de ciencias sociales:	Porcentaje de artes y humanidades	Porcentaje de ingeniería y arquitectura:
1° Competencias para aprender a aprender 10'20%. 2° Expediente académico 8'16%, Inquietudes e intereses personales 8'16%, Inteligente 8'16%, Conciencia crítica 8'16%, Interrelacionar y ampliar conceptos 8'16%. 3° Buen conocimiento 6'12%, Participa, pregunta dudas 6'12%, Sorprende al profesor 6'12%, Actualizado 6'12%. 4° Canaliza sus emociones 4'08%, Generosa con sus iguales 4'08%, Automotivación 4'08%. 5° Buenas competencias básicas 2'04%, Interés 2'04%, Innovador 2'04%, Creativo 2'04%, Agilidad mental 2'04%, Empático 2'04%.	1° Interrelacionar y ampliar conceptos 10'90%, Buen conocimiento 10'90%. 2° Expediente académico 9'09%, Inquietudes e intereses personales 9'09%, Agilidad mental 9'09%. 3° Mejora al profesor 7'27%, Participa, pregunta dudas 7'27%. 4° Interés 5'45%, Sorprende al profesor 5'45%, Competencias para aprender a aprender 5'45%, Oratoria 5'45%. 5° Éxitos a lo largo de la vida 3'63%. 6° Conciencia crítica 1'81%, Esfuerzo y tesón en el estudio 1'81%, Inteligente 1'81%, Innovador 1'81%, Compromiso social 1'81%, Superación 1'81%.	1° Autoconocimiento 11'25%. 2° Buenas competencias básicas 10%. 3° Superación 8'75%, Participa, pregunta dudas 8'75%. 4° Compromiso social 6'25%, Buen conocimiento 6'25%. 5° Pensamiento lateral 5%, Inquietudes e intereses personales 5%, Generosa con sus iguales 5%, Éxitos a lo largo de la vida 5%, Esfuerzo y tesón en el estudio 5%. 6° Mejora al profesor 3'75%, Automotivación 3'75%. 7° Ejemplarizante 2'5%, Sorprende al profesor 2'5%, Agilidad mental 2'5%, Competencias para aprender a aprender 2'5%, Interrelacionar y ampliar conceptos 2'5%. 8° Crece en el aula 1'25%, Innovador 1'25%, Inteligente 1'25%.	1° Competencias para aprender a aprender 16'25%. 2° Conciencia crítica 10%. 3° Participa, pregunta dudas 7'5%, Esfuerzo y tesón en el estudio 7'5%. 4° Superación 6'25%, Buenas competencias básicas 6'25%, Creativo 6'25%. 5° Buen conocimiento 5%, Autonomía 5%. 6° Procura una buena interrelación 3'75%. 7° Expediente académico 2'5%, Inquietudes e intereses personales 2'5%, Compromiso social 2'5%, Sorprende al profesor 2'5%, Inteligente 2'5%, Sensibilidad 2'5%. 8° Interrelacionar y ampliar conceptos 1'25%, Futuro profesional 1'25%, Canaliza sus emociones 1'25%, Crece en el aula 1'25%, Autoconocimiento 1'25%, Ejemplarizante 1'25%, Interés 1'25%, Innovador 1'25%, Éxitos a lo largo de la vida 1'25%.	1° Esfuerzo y tesón en el estudio 15'15%. 2° Buen conocimiento 10'60%. 3° Procura una buena interrelación 6'06%, Interrelacionar y ampliar conceptos 6'06%, Expediente académico 6'06%, Inteligente 6'06%, Creativo 6'06%, Competencias para aprender a aprender 6'06%. 4° Conciencia crítica 4'54%, Superación 4'54%, Inquietudes e intereses personales 4'54%, Agilidad mental 4'54%. 5° Mejora al profesor 3'03%, Ejemplarizante 3'03%, Automotivación 3'03%. 6° Crece en el aula 1'51%, Buenas competencias básicas 1'51%, Autoconocimiento 1'51%, Participa, pregunta dudas 1'51%, Sorprende al profesor 1'51%, Autonomía 1'51%, Empático 1'51%.

Nota: La fuente de esta tabla es de elaboración propia (2018).

Análisis cualitativo Brasil:

Las áreas de ciencias de la salud y de artes y humanidades destacan cómo característica más reseñable la competencia para aprender a aprender, frente a ciencias experimentales e ingeniería que destacan una base de buenos conocimientos por encima de otros aspectos.

Destacan la visión de los docentes de ciencias sociales que consideran que lo mejor es conocerse a sí mismo, para que el resto de características sean coherentes. Este tipo de característica solo se observa en tres áreas y en dos de ellas, es la última mención que realizan, concretamente, en artes y en ingeniería. Llama la atención que una característica tan evidente para los docentes de ciencias sociales, sea tan poco mencionada por el resto de los profesionales.

Como segundo aspecto, los profesores de ciencias de la salud y de ciencias experimentales aportan una visión de un alumno brillante como una persona con buen expediente académico e intereses e inquietudes brillantes. Volvemos a encontrar un paralelismo, pues para ciencias de la salud y artes y humanidades un signo de referencia de un alumno brillante es su conciencia crítica. Sin embargo, para los demás ese dato, no es un hecho a destacar.

En casi todas las áreas, nos encontramos con que sorprender al profesor es una característica de un alumno brillante. Pero de nuevo, en ciencias sociales se vuelven a desmarcar y no mencionan esta característica como un indicativo a tener en cuenta.

Otra cuestión que podríamos destacar, es la visión de detalles muy específicos como la capacidad empática o automotivación que solo aparece en dos tercios de las áreas. En arquitectura e ingeniería, muchos de los docentes mencionaron que no eran innovadores y por lo tanto, consideran que sus estudiantes brillantes tampoco lo son. Puede que exista algún tipo de sesgo, al ponerse ellos como referencia de alumnos brillantes.

Algunos datos sociológicos, podrían apoyar la teoría de que las artes y las humanidades son ciencias que necesitan la utilización del tiempo, sin importancia de cuanto se use en el mismo. Necesitan espacio para el proceso creativo y, por lo tanto, la necesidad acuciante de querer resultados inmediatos, puede que no sea tenida en consideración y que no observen la agilidad mental como una de las características de sus alumnos brillantes.

Podemos sacar una conclusión básica de esta tabla, y es que los docentes de ciencias sociales tienen (o valoran) un perfil de alumnos brillantes muy diferente al resto de compañeros de las otras áreas. Su descripción de ese tipo de alumnos no sigue la adjetivación dada por el resto, lo que hace que los resultados generales sean más difíciles de obtener. Aspectos como compromiso social o pensamiento lateral.

Pregunta 6.3bis.-¿Cuántos alumnos brillantes tienes al año?

En realidad esta cuestión forma parte de la pregunta que veníamos analizando, pero merece una consideración diferenciada. Ya no se trata de analizar la percepción de qué es un alumno brillante, sino de referir esos criterios a las propias clases y tratar de cuantificar el número de alumnos o alumnas brillantes que creen tener en sus clases.

No es preciso insistir en que en absoluto se pretende saber si hay mejores alumnos en las aulas españolas o en las brasileñas (sería absurdo); lo que pretendemos recoger es la imagen que poseen y nos ofrecen los propios docentes sobre sus clases.

El componente interactivo en la docencia universitaria

Tabla 2.82 .

Cantidad de alumnos brillantes por año, según los docentes españoles.

Muestra de los docentes de España									
Ingeniería		CC. Experimentales		Ciencias de la salud		Ciencias sociales		Artes y Humanidades	
Sujetos	Resp.	Sujetos	Re sp.	Sujetos	Re sp.	Sujetos	Res p.	Sujetos	Re sp.
Sujeto 1:	3,33 %	Sujeto 11:	3%	Sujeto 21:	4%	Sujeto 31:	12%	Sujeto 41:	11 %
Sujeto 2:	17,5 %	Sujeto 12:	3%	Sujeto 22:	2%	Sujeto 32:	10 %	Sujeto 42:	3%
Sujeto 3:	10%	Sujeto 13:	5%	Sujeto 23:	1%	Sujeto 33:	2%	Sujeto 43:	3%
Sujeto 4:	10%	Sujeto 14:	10 %	Sujeto 24:	8%	Sujeto 34:	12 %	Sujeto 44:	6%
Sujeto 5:	10%	Sujeto 15:	1%	Sujeto 25:	4%	Sujeto 35:	10 %	Sujeto 45:	7%
Sujeto 6:	10%	Sujeto 16:	7%	Sujeto 26:	8%	Sujeto 36:	12%	Sujeto 46:	4%
Sujeto 7:	5%	Sujeto 17:	7%	Sujeto 27:	8%	Sujeto 37:	2%	Sujeto 47:	2%
Sujeto 8:	10%	Sujeto 18:	7%	Sujeto 28:	6%	Sujeto 38:	12 %	Sujeto 48:	2%
Sujeto 9:	5%	Sujeto 19:	7%	Sujeto 29:	8%	Sujeto 39:	2%	Sujeto 49:	2%
Sujeto 10:	10%	Sujeto 20:	6%	Sujeto 30:	6%	Sujeto 40:	2%	Sujeto 50:	2%
Media	9,08 %	Media	6,3 %	Media	5,5 %	Media	7,6 %	Media	4,2 %

Nota: La fuente de esta tabla es de elaboración propia (2018).

Para la lectura de los diferentes porcentajes, tenemos que tener en cuenta su obtención. A lo largo de las aportaciones de los docentes en cuanto a los alumnos brillantes han tenido dos formas de facilitarnos la información. En primer lugar a través de un porcentaje concreto, “ un 7% de los alumnos son brillantes” o por el contrario a través de una cifra exacta, “he tenido tres alumnos brillantes”. En este último caso se han tenido que extraer los porcentajes de estos y de ahí datos como por ejemplo: el 3'33% de los alumnos son brillantes.

Observamos que los resultados por áreas se podrían agrupar de la siguiente manera: las titulaciones de artes y humanidades, ciencias experimentales y las de ciencias sociales son las que encuentran un tasa mayor de alumnos brillantes. Consideran que tienen nueve, seis y siete alumnos brillantes de cada cien frente a ingeniería y ciencias de la salud que obtienen menor cantidad de alumnos brillantes. Concretamente 5 y 4 alumnos de cada cien. Encontrar 5 ó 4 alumnos de cada cien, conlleva a que en aulas de cincuenta su visibilidad sea muy reducida, casi equiparable a la cuota máxima que la Universidad permite para los alumnos con matrícula de honor.

En general, ¿A qué pueden responder estos resultados? Tal vez se deba a que los alumnos con mayores dificultades de acceso, presentan una base homogénea a nivel académico y que resulte, por lo tanto, más difícil, analizar estas particularidades. Aunque dentro de esta hipótesis podrían entrar otros muchos factores, cómo métodos de búsqueda de los alumnos brillantes, actitudes frente a los mismos, etc. Hasta cuestiones metafísicas cómo ¿lo alumnos brillantes se buscan, se ven?, ¿existen alumnos brillantes sin docentes brillantes?

El componente interactivo en la docencia universitaria

Tabla 2.83

Cantidad de alumnos brillantes por año, según los docentes brasileños.

Muestra de los docentes de Brasil									
Ciencias de la salud		Ciencias experimentales		Ciencias sociales		Artes y Humanidades		Ingeniería	
Sujetos	Res p.	Sujetos	Resp .	Sujetos	Res p.	Sujetos	Res p.	Sujetos	Res p.
Sujeto 1:	8%	Sujeto 11:	8%	Sujeto 21:	8%	Sujeto 31:	8%	Sujeto 41:	8%
Sujeto 2:	8%	Sujeto 12:	8%	Sujeto 22:	8%	Sujeto 32:	10%	Sujeto 42:	12 %
Sujeto 3:	10%	Sujeto 13:	8%	Sujeto 23:	10 %	Sujeto 33:	10%	Sujeto 43:	8%
Sujeto 4:	10%	Sujeto 14:	8%	Sujeto 24:	12%	Sujeto 34:	10%	Sujeto 44:	8%
Sujeto 5:	10%	Sujeto 15:	8%	Sujeto 25:	10 %	3ujeto 35:	10%	3ujeto 45:	8%
Sujeto 6:	10%	Sujeto 16:	8%	Sujeto 26:	10%	Sujeto 36:	8%	Sujeto 46:	8%
Sujeto 7:	8%	Sujeto 17:	8%	Sujeto 27:	8%	Sujeto 37:	8%	Sujeto 47:	10 %
Sujeto 8:	12%	Sujeto 18:	8%	Sujeto 28:	8%	Sujeto 38:	8%	Sujeto 48:	10 %
Sujeto 9:	8%	Sujeto 19:	8%	Sujeto 29:	8%	Sujeto 39:	8%	Sujeto 49:	10 %
Sujeto 10:	12%	Sujeto 20:	8%	Sujeto 30:	8%	Sujeto 40:	8%	Sujeto 50:	10 %
Media	9,6%	Media	15,2 %	Media	9%	Media	8,8 %	Media	9,2 %

Nota: La fuente de esta tabla es de elaboración propia (2018).

Análisis cualitativo Brasil:

En el caso de los alumnos brillantes en Brasil, existe una gran diferencia con respecto de España, ya que aquí no podemos crear dos bloques, si no que existe una mayor igualdad entre las áreas.

Tenemos que resaltar, el área de ciencias experimentales, ya que es la que consideran tiene un mayor número de alumnos brillantes anuales, en relación con las demás áreas. Esta encontraría en el 15'2% de los alumnos estas capacidades, frente al área de artes y humanidades que englobaría el menor porcentaje con un 8'6%. Como comentábamos anteriormente mientras los porcentajes en España variaban desde un 4'2% a un 9'08% en Brasil fluctúa entre un 8'6% y un 15'2%.

Pregunta 6.4.- ¿Existe una correlación entre alumnos brillantes y buenas notas en tu asignatura?

Ante la expectativa (ahora confirmada) de que el sentido y contenido atribucional de la condición de “alumno/a brillante” sería muy polisémico, con características no siempre relacionadas con las tareas académicas, incluimos esta pregunta en la entrevista para poder comprobar si, en la percepción de los docentes, la supuesta “brillantez” de los estudiantes se correspondía con el éxito académico. ¿Un alumno brillante es el que obtiene buenas calificaciones?

Resultados generales:

Tabla 2.84 <i>Correlación general entre alumnos brillantes y buenas notas.</i>		
<i>Muestra de los docentes de España</i>		
Respuesta:	Existe una correlación	No existe una correlación
Porcentaje:	58%	42%
<i>Muestra de los docentes de Brasil</i>		
Respuesta:	Existe una correlación	No existe una correlación
Porcentaje:	70%	30%

Nota: La fuente de esta tabla es de elaboración propia (2018).

Análisis cualitativo:

Una de las cuestiones que hemos querido contrastar con los docentes es la existencia de correlación entre quienes ellos y ellas consideran alumnos brillantes, y las notas en sus asignaturas.

En el caso de Brasil es donde encontramos datos más aclaratorios, ya que un 70% de los docentes afirman existe una correlación entre alumnos brillantes y resultados académicos, frente a un 30% que afirma no encontrar ninguna similitud. En España los resultados son más parejos y menos concluyentes. Un 58% afirma haber correlación frente al 42%.

Por lo tanto todos los docentes corroboran la identificación entre alumnos/as brillantes con alumnos/as exitosos académicamente. Es decir los docentes son capaces de medir y analizar el perfil de sus alumnos basándose en las diferentes pruebas realizadas. La pregunta pasaría por sí los docentes que afirman no existir esa correlación no realizan pruebas ajustadas a la corroboración de este perfil, o que las características del alumno no se adapten a dicha prueba.

Otra de las cuestiones a analizar pasaría por el perfil de los propios docentes. Una de las carencias que podríamos observar en los docentes, pasaría por su capacidad de realizar pruebas ajustadas al perfil de alumno brillante. Es decir un docente que no conoce las capacidades y características de un alumno brillante, ¿será capaz de realizar un prueba que los identifique con rigor?, En este caso, habría que acudir, además, a la afirmación en un apartado anterior en el que los docentes señalaban su dificultad para conocer a sus alumnos.

Resultados por áreas científicas

Si los datos anteriores los desagregamos por áreas científicas, nos encontramos con los siguientes datos:

Tabla 2.85 Correlación por áreas entre alumnos brillantes y buenas notas																						
Muestra de los docentes de España y Brasil																						
	ESPAÑA		BRASIL		ESPAÑA		BRASIL		ESP		BRA		Sujeto	ESPAÑA		BRASIL		Sujeto	ES. BR			
	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO		SI	NO	SI	NO		SI	NO		
Sujeto																						
EPING1S	X		X		X		X		X		X		ECCSSA1	X		X		ECC1S	X		EAYH1S	X
EPING2S	X		X		X		X		X		X		ECCSSA2	X		X		ECC2S	X		EAYH 2S	X
EPING3S		X	X			X			X			X	ECCSSA3	X		X		ECC3S	X		EAYH 3S	X
EPING4S		X	X			X			X		X		ECCSSA4	X		X		ECC4S		X	EAYH 4S	X
EPING5S		X	X			X			X		X		ECCSSA5	X		X		ECC5S			EAYH 5S	X
EPING6S		X	X			X			X		X		ECCSSA6	X		X		ECC6S	X		EAYH6S	X
EPING7S		X	X			X			X		X		ECCSSA7	X		X		ECC7S	X		EAYH7S	X
EPING8S		X	X			X			X		X		ECCSSA8	X		X		ECC8S	X		EAYH8S	X
EPING9S		X	X			X			X		X		ECCSSA9	X		X		ECC9S	X		EAYH 9S	X
EPING10		X	X			X				X			ECCSSA1		X	X		EC10S	X		EAYH10S	X
PORC.	20	80	100	0	20	80	100	0	90	10	70	30		80	20	40	60		80	20	40	

Análisis cualitativo:

Una vez analizados los datos generales, es interesante resaltar las diferencias y similitudes entre las diferentes áreas de conocimiento. Ya que encontrar las diferencias entre áreas significa también observar en que puntos están fallando las cuestiones que venimos comentando hasta el momento, pruebas aplicadas, características y adaptabilidad del alumno a la prueba entre otras.

En el caso de España, son dos áreas las que destacan en mayor medida. Es el caso de ingeniería y ciencias sociales. Los profesionales de estas dos áreas con un 80% no encuentran relación entre sus alumnos brillantes y sus cualificaciones. Mientras que en las áreas restantes la respuesta positiva fluctúa entre un 90% y 80%.

En cuanto a los docentes de Brasil podríamos crear dos grupos. En primer lugar los docentes de ingeniería y ciencias sociales que afirman en un 100% dicha correlación, y en segundo lugar los docentes de ciencias experimentales y artes y humanidades. Este último grupo afirma en un 40% esta existencia. Por último quedaría entre ambos los docentes de ciencias de la salud 70% en positivo.

P.7: Percepción de la formación de los estudiantes.

El sentido de este bloque es recoger otra de vertientes incluidas en la percepción de los estudiantes por parte de sus profesores. Siendo la formación profesionalizantes uno de los contenidos más valorados en la vida universitaria y, desde luego, la principal evidencia de su éxito, analizar hasta qué punto los docentes ven a sus estudiantes como buenos profesionales del ramo también constituye una forma relevante de cómo los perciben.

Pregunta 7.1.- En términos generales, ¿dirías que los alumnos van a llegar a ser profesionales efectivos en su campo?

En este caso la pregunta es clara y explícita en la misma dirección que se ha señalado para el bloque. Ciertamente, lo que serán en el futuro sus estudiantes dependerá de muchos factores. No se pide a los docentes que sean adivinos, de ahí el inicio de la pregunta (“en términos generales”).

Resultados generales:

Tabla 2.86.

Percepción de la futura profesionalidad de sus estudiantes en términos generales.

Muestra de los docentes de España		
Respuesta:	Sí, serán profesionales efectivos.	No, no serán profesionales efectivos.
Porcentaje:	54%	46%
Muestra de los docentes de Brasil		
Respuesta:	Sí, serán profesionales efectivos.	No, no serán profesionales efectivos.
Porcentaje:	68%	32%

Nota: La fuente de esta tabla es de elaboración propia (2018).

Análisis cualitativo:

Los resultados de la profesionalidad son ambiguos, ya que el porcentaje de capacitación profesional obtiene parámetros similares a la falta de capacitación.

Resultados por áreas científicas

Si los datos anteriores los desagregamos por áreas científicas, nos encontramos con los siguientes datos:

El componente interactivo en la docencia universitaria

Tabla 2.87

Percepción de la futura profesionalidad de sus estudiantes por áreas.

Muestra de los docentes de España Y Brasil

ÁREAS	INGENIERÍA				CIENCIAS SOCIALES				CIENCIAS DE LA SALUD				CIENCIAS EXPERIMENTALES				ARTES Y HUMANIDADES				
	ESPAÑA		BRASIL		ESPAÑA		BRASIL		ESPAÑA		BRASIL		ESPAÑA		BRASIL		ESPAÑA		BRASIL		
Sujeto	SI	NO	SI	N	SI	NO	SI	NO	Sujeto	SI	NO	SI	NO	Sujeto	SI	NO	SI	N	Sujeto	SI	N
EPING1S	X			X	X				ECCSSA1	X		X		ECC1S	X				EAYH1S	X	
EPING2S	X			X	X				ECCSSA2	X		X		ECC2S			X		EAYH 2S	X	
EPING3S	X			X	X				ECCSSA3	X		X		ECC3S	X				EAYH 3S		
EPING4S	X		X		X				ECCSSA4	X		X		ECC4S			X		EAYH 4S		
EPING5S	X			X	X				ECCSSA5	X		X		ECC5S					EAYH 5S		
EPING6S	X		X		X				ECCSSA6	X		X		ECC6S					EAYH6S		X
EPING7S		X	X		X				ECCSSA7	X		X		ECC7S					EAYH7S		X
EPING8S	X			X	X		x		ECCSSA8	X		X		ECC8S			X		EAYH8S		X
EPING9S		X		X	X		x		ECCSSA9	X		X		ECC9S			X		EAYH 9S		X
EPING10S		X		X	X		x		ECCSSA1	X		X		EC10S			X		EAYH10S		x
PORCENTAJ	70%	30%	30	70	100	0%	100	0%		100	0%	100%	0		20	80	80	30	0%	30	70

Nota: La fuente de esta tabla es de elaboración propia (2018).

Análisis cualitativo:

En la tabla anterior podemos observar los resultados referentes a la efectividad de los alumnos en su campo profesional. En este caso los hemos desgranado en áreas científicas.

En el caso de los docentes españoles podemos observar como la respuesta general es positiva y sin grandes desviaciones. Sin embargo a la hora de analizarlos podemos diferenciarlos en dos grupos. Por un lado, las áreas de ciencias sociales y ciencias de la salud en las que la respuesta positiva es unánime. Todos los docentes entienden que sus alumnos estarán capacitados y serán buenos profesionales en su campo de referencia. Por otro lado en las áreas de artes y humanidades con un 80%, ingeniería, y ciencias experimentales con un 70% aparecen más dudas. Tenemos que resaltar el hecho de que dos de las áreas más técnicas sean las más autocríticas en esta cuestión.

En cuanto a los docentes de Brasil, la respuesta es mayoritariamente positiva. En este caso los docentes de ciencias sociales dan confianza a sus alumnos en un 100%. Por otro lado en las áreas restantes las puntuaciones fluctúan entre un 60% y un 80%, siendo los docentes de ciencias de la salud los que otorgan la mejor puntuación de estos. Una vez más son las áreas más técnicas (ingeniería y ciencias experimentales) las que no confían en una buena capacitación para el campo.

Pregunta 7.2.- ¿En qué se basa para decir que será un buen o un mal profesional?

Ya suponíamos que las respuestas a la pregunta anterior tenderían a un posicionamiento dicotómico, así que habíamos previsto que, al hilo de la entrevista, se introdujera una cuestión complementaria solicitando a los docentes que explicaran un poco el porqué de esa apreciación. Qué era lo que veían en sus estudiantes que les permitía conjeturar que serían o no buenos profesionales.

Resultados generales:

Tabla 2.88

Justificación de la percepción de la futura profesionalidad de sus estudiantes en términos generales.

Respuesta	Ítems	España	Ítems	Brasil
<i>Motivos para fundamentar la idea de que será un buen profesional.</i>	1º Buenas habilidades profesionales	41,38%	1º Buenas competencias básicas	
	2º Buenas competencias básicas	17,24%	2º Buenas habilidades profesionales	16,12%
	3º Capacidad de superación	8,62%	3º Realizaron prácticas antes de salir al mercado laboral	15,05%
	4º Mercado laboral favorecedor Posee los hábitos personales necesarios	7,76% 7,76%	4º Vocación profesional	10,75%
	5º Vocación profesional	6,03%	5º Mercado laboral favorecedor 6º Capacidad de superación	9,67% 9,67%
	6º Realizaron prácticas antes de salir al mercado laboral	5,17%	7º Crecimiento experiencial	8,60%
	7º Crecimiento experiencial	4,31%	8º Posee los hábitos personales necesarios	6,45%
	8º Buen curriculum vitae	1,72%	9º Buen curriculum vitae	5,37%
<i>Motivos para fundamentar la idea de que será un mal profesional.</i>	1º Mercado laboral desfavorecedor	29,51%	1º Mercado laboral desfavorecedor	34,72%
	2º Falta de competencias profesionales	16,39%	2º Falta de práctica y experiencia	22,22%
	3º Imposibilidad de ejercer su titulación por causas ajenas Falta de aptitudes	11,47% 11,47%	3º Falta de preparación laboral	18,05%
	4º Falta de preparación laboral 4º Falta de especialización	8,2% 8,2%	4º Falta de madurez 4º Falta de competencial profesionales	8,33% 8,33%
	5º Falta de práctica y experiencia	6,56%	5º Exceso de carga	6,94%
	6º Falta de madurez 6º Falta de vocación	3,28% 3,28%	6º Falta de especialización	1,38%
	7º Falta de asistencia al aula ordinaria	1,64%		

Nota: La fuente de esta tabla es de elaboración propia (2018).

Análisis cualitativo de España:

Características positivas:

En la tabla anterior los docentes realizan conjeturas en torno a la profesionalidad de sus alumnos, a sus capacidades y cualidades para llegar a ser un buen profesional. A su vez realizan este mismo análisis sobre las características que influirían negativamente.

En el caso de España, un 41'36% de los docentes proponen en primer lugar las **habilidades profesionales adquiridas** por sus alumnos como la principal característica para triunfar como profesional. Ellos definen estas habilidades y nombran entre ellas:

“Una persona que como profesional tenga constancia, memoria y no sé qué otras cosas. La persistencia, la motivación, muchas cosas sería un buen profesional”; “Yo creo que al final tienen capacidades y cuando llegan a los puestos de trabajo lo demuestran. Una de las cosas con las que salen desde aquí, es con una buena capacitación tecnológica”; “El esfuerzo hay que aprender a hacerlo y ellos consiguieron moldearlo aquí”; “Aquí exiges darle esfuerzo y aprenden que con esfuerzo salen resultados. En un trabajo tenían que hacer su propio rol futuro y su grado de profesionalidad es alto”; “Sé que es un buen profesional porque es dedicado, íntegro a nivel personal y moral”; “Sé que son buenos profesionales cuando se ocupan de no dejar cabos sueltos y también con capacidad de trabajar en equipo con otras personas, sabiendo delegar si es necesario”.

En segundo lugar, mencionan **las competencias básicas adquiridas** hasta el momento de enfrentarse a la labor profesional. El porcentaje en relación a la primera característica varía considerablemente, en este caso con un 17,24%. Para referirse a estas capacidades las definen como:

“La ingeniería informática es una carrera compleja, pero quien la termina pues evidentemente se trata de gente que se puede enfrentar a un trabajo de cualquier tipo que se les haya exigido. Las competencias que tienen son muy valoradas en las empresas, aunque desarrollen distintas aplicaciones o sean administradores de una página de un portal de telefonía. Porque su base es muy decente”; “En empresa responden bastante bien incluso llegan a directores... Llegan a puestos de responsabilidad porque conocen con anterioridad los diferentes conceptos básicos de

El componente interactivo en la docencia universitaria

su trabajo”; “Son competencias al final lo que determinan que sean buenos profesionales y lo que más les ayudo. Las empresas te lo dicen, a mi no me importa tanto que den los 5 temas a la perfección, si luego no son competentes en su trabajo. Yo me preocupo de que salgan de aquí sabiendo el montaje de una eólica, cómo se mide la disposición del terreno, y los que no aprenden eso de mi, no salen con buenas posibilidades para el mercado”; “Están programados para ser efectivos parcialmente. Las competencias básicas las poseen”.

En tercer lugar, mencionan **la capacidad de superación** que demuestran sus alumnos. Un 8´62% de los docentes, consideran que esta capacidad ayudara en el futuro profesional de sus alumnos. Observan esta capacidad en situaciones como:

“Ya son buenos profesionales desde que entran porque ya tendrán superado no solo unas pruebas, sino que tendrán la voluntad de superarse y por lo tanto, vamos a confiar en que van a ser capaces de afrontarse y ser capaces de sacar una carrera o hacer un máster encaminándose a la investigación u otra rama. Su supervivencia y posible obtención del título dependen de su superación personal”; “Creo que un profesional efectivo en ingeniería es una persona que sea capaz de enfrentarse a un problema, que sea capaz de resolverlo”; “La limitación va a ser la estructura económica de este país. Un buen profesional tiene que pelear por superarse y ellos lo hacen, en su mayoría”; “Un profesional efectivo es aquel que es capaz de resolver los problemas en el menor tiempo posible”; “Las características de un buen profesional es que sean competentes, resuelvan los problemas y no se queden sentados, pero por encima de todo tienen que saber plantar cara a las adversidades. La inmensa mayoría de mis alumnos no saben hacerlo”.

En cuarto lugar, ponen en valor dos características diferenciadas. **El mercado laboral favorecedor**, característica externa a los alumnos, **y el poseer hábitos personales adecuados**. Algunos de sus aportaciones al respecto son:

“La incorporación al mercado laboral en esta época de crisis es complicada. Ser un buen o un mal profesional no depende de ellos, sino de lo que se puedan llegar a encontrar fuera”; “Es difícil prever que va a pasar en tanto tiempo, pero tengo noticias de alumnos que trabajan en clínicas aquí y allá. Si son buenos o malos trabajando lo tiene que decir el sector público, pero si están trabajando se debe a dos factores: el mercado lo favorece y ellos salen bien formados”; “Todos acaban encontrando un nicho. El porcentaje de la gente que trabaja es aceptable dentro de las ramas de las ciencias y en ese sentido sí acaban siendo profesionales efectivos”; “Creo que también tienen la ventaja, por lo menos en economía, que es una carrera muy abierta y variada,

que no les cierra ninguna puerta del ámbito laboral. Rápidamente salen y se colocan, la solicitud de su profesión significa que la sociedad la necesita y que su trabajo es bueno”; “Ya le estamos dando clase a gente que está en el último año de grado o incluso ya en el máster y entonces, por algo llegan hasta aquí. Pero el llegar puntuales, tener constancia en su sacrificio y tener una rutina de estudio vino con ellos”; “También ayuda la movilidad y el hábito de viajar, que estén dispuestos a moverse porque hoy en día la movilidad es difícil. El mercado mundial de la ingeniería es el mundo, tu puedes trabajar en España pero hacer proyecto para el Golfo Pérsico o Singapur. Tienen una gran cantidad de trabajo y es un alumno que además viaja mucho, incluso en su vida personal. Eso ayuda mucho a tener un trabajo más ambicioso. Cuando nosotros estudiábamos no se viajaba tanto. Estos se van ellos solos y con independencia de sus vacaciones familiares, van a recorrer diferentes países”; “Que se dedique y sea capaz de seguir formándose ayuda a que sea un buen profesional, pero creo que la clave está en que sea una persona automatizada y sus hábitos de estudio desde pequeño los lleva etruscamente”.

Los docentes mencionan la **vocación hacia su profesión** como característica positiva. Consideran que el poseer esta motivación interna por parte de los estudiantes les favorecerá como futuros profesionales. Reflejan al vocación de deferentes formas:

“Tiene que tener una preparación, pero tiene que ponerle dedicación también. Yo veo que los alumnos que triunfan profesionalmente, tienen muchas ganas de aprender y mucha vocación desde sus inicios”; “Hay algunos que le ponen más conceptos que dedicación, hay otros que ponen más dedicación que formación. Pero, dependiendo de la vocación, puede ir mejor unos que otros, pero siempre van a ser buenos profesionales”; “La gente que es muy buena en esta titulación va a tener un componente vocacional amplio, lo que favorece su inserción laboral”; “Un buen profesional tiene que amar la biología, que disfrute de su profesión”; “Ser un buen docente, o formarse y que le guste su trabajo asegura buenas posibilidades de futuro”; “Es la capacidad de ser comprometido con algo, la gente que hace más cosas además de estudiar pues tiene un valor añadido (porque el título no lo es todo). Los alumnos a los que les ves, ese rasgo triunfan”.

En sexto lugar, asocian la buena practica profesional con la **practica realizada antes de salir del entorno formativo**. El haber contactado con el entorno laboral previamente, es un factor positivo en un 5´17%. A su vez en séptimo lugar, pero muy relacionado con lo anterior hablan en un 4´31% del **crecimiento experiencial**. Por último, se mencionan **el curriculum vitae** como

muestra o reflejo de lo que podrá llegar a ser un buen profesional. Las aportaciones realizadas en torno a estas dos cuestiones:

“Poder llevar esa teoría y que esa teoría pueda dominarla y pueda llevarla a la práctica. Yo veo que los alumnos varían laboralmente, dependiendo de su aprovechamiento de las prácticas. Inclusive, tengo alumnos con prácticas convalidadas y creo que son los que salen peor. También, entiendo que existen muchas prácticas y que los profesores que generamos más prácticas damos más posibilidades para salir bien formados a nivel profesional”; “La mayoría de los estudiantes vienen algo decepcionados o sorprendidos de que las actividades que hacían en las prácticas de empresa son de formación más elevada que los que se les requiere aquí, al menos en Galicia y eso genera automáticamente un mal profesional”; “Trabajaba mucho a través de la investigación y ahí es cuando te das cuenta, de que están asimilando conceptos y todo lo demás mejorará en cuanto los tengas bien asentados las competencias profesionales”; “Las prácticas mejorar a los profesionales, con más inri las que se hacen antes de las propias prácticas, pero en esa facultad siempre hubo”; “Van a hacer las labores que se le encomienden a nivel social, y poco a poco verás que la persona crece y gana experiencia,. Lo que conlleva a salir más preparado para un futuro puesto laboral”; “Creo que su efectividad e inclusión en el mercado laboral depende mucho de ellos y de lo que puedan llegar a modelarse, según las peticiones de su entorno. También de su crecimiento y avance en la vida”; “Para que una persona sea un profesional debe de mantenerse actualizado en cuanto a los conocimientos generales y específicos de su actividad, también de los avances generales de su profesión, esto con el fin de no quedarse rezagado y generar unas mejoras vitales personales”; “Trayectoria profesional brillante, con un curriculum que le avala, ese será buen profesional seguro”; “Si se cumplen los objetivos y pelean por hacerse con un buen curriculum, cómo ciertos alumnos que tengo, ya sé que será un buen profesional”.

Características negativas:

Ahora observaremos, las característica negativas que pueden tener sus alumnos, y consideran que influirán negativamente en su futuro profesional.

En primer lugar, mencionan el **mercado laboral desfavorecedor**. Un 29´51% lo han destacado como característica principal, tenemos que tener en cuenta esta característica, no solo por el hecho de que sea la primera, sino también

porque es una característica que no depende exclusivamente de los propios alumnos. Los docentes afirman cuestiones como:

“Siempre que el mercado les permita una oportunidad, Porque muchos de mis alumnos no son buenos profesionales, ya que saben que no tendrán oportunidades y eso les frustró en el camino”; “Si al final va a una empresa y desarrolla sus características con cierta libertad y posibilidades pues lo será. Pero si al final acaba de cajero en el Froiz pues igual es tan feliz pero no se desarrollará adecuadamente o tan adecuadamente en el trabajo como en la de su campo. No creo que dependa de ellos ser un buen o un mal profesional, depende de sus posibilidades laborales”; “En el caso de los campo de maestros, la normativa está clara. Dificulta el que se vean, como profesionales efectivo en diferentes contextos. El mercado y las condiciones imposibilitan que sean buenos profesionales”; Porque salida obvia con filología alemana no hay. Entonces e intentando responder a tus preguntas ¿mis alumnos serán buenos profesionales? No. Y es que es muy sencillo, no hay salida profesional y por lo tanto, en su mente, no han trabajado en qué se encontrarán fuera de estos muros”; “Sin embargo los problemas presupuestarios hacen que gente fantástica no pueda acceder al lugar donde pueda satisfacer esa enorme curiosidad por las cosas. El problema que puede tener esta gente es que en los demás nichos profesionales no les agraden y den vueltas en penuria si tienen que elegir entre hacer informes en un banco o disquisiciones sobre la energía del universo. No tienen posibilidades de avanzar, porque muchas veces no hay hacia donde”; “El contacto con empresas es con proyectos de investigación pero éstas no los contratan o no tengo constancia. Si yo desconozco sus salidas, imagínate ellos”.

En segundo lugar, un 16'39% considera que sus alumnos no han adquirido las **competencias profesionales adecuadas** para ponerlas en práctica en su futuro. Detectan situaciones como:

“Pero de todas maneras, la mayoría de ellos tienen carencias graves. No saben hacer algo tan sencillo como reflexionar, cómo van a ser buenos profesionales”; “Supongo que lo que interesa aquí es aprender a ser un profesor de alemán o de un idioma, o por lo menos es lo que me dice la mayoría. Y, si no sé el idioma, no puedo ser un buen profesor. No saben buscar la información y aparecen las lagunas”; “La mayoría, no, la verdad es que con esta carrera al menos no van a salir con el dominio suficiente y la preparación adecuada. Pero es porque vienen con problemas del instituto, cómo no tener conciencia crítica ¿entonces cómo van a ser buenos profesionales?”; “Para ser un buen profesional hay que tener un buen conocimiento”; “Les falta algo de contenidos o competencia lingüística”; “Es difícil que con lo que van a aprender aquí, les sirva ya para desenvolverse en el mercado laboral. No saben ser

El componente interactivo en la docencia universitaria

profesionales, porque nunca lo fueron. No saben gestionar software concretos, no sabemos lidiar con los grupos de trabajo,...”; “Pues, debería de ser capaz de desarrollar habilidades docentes, habilidades de expresión oral en público, capacidad de investigación, estar formado en ese campo también, es decir, ser capaz de desarrollar sus propias estrategias de investigación, ser capaz de dominar los recursos que les permitan ampliar conocimientos por su cuenta. Y en ese sentido, creo que lo que les enseñamos aquí es poco para todo eso”.

En tercer lugar, apuntan a las **causas ajenas a los alumnos**, a la par con la **falta de aptitudes**, ambas con n 11'47%. Exponen situaciones como:

“La limitación sobre su futuro profesional reside en la estructura económica de este país”; “Aquí influyen muchas cosas, está el factor suerte, la trayectoria vital, etc. Una cosa es lo que te propones ser en la vida y otra la que la vida te da”; “Unas veces la gente no alcanza un nivel de profesionalidad correcto, no porque no valga, sino porque su vida le ha llevado profesionalmente por otros derroteros que no son los que igual deseaba en su puesto”; “Las circunstancias vitales son muy importantes, hay que tener en cuenta ese factor. Muchos de los que te hablaba son malos profesionales porque no sus vidas son realmente complejas”; “Ellos podrían llegar a ser buenos profesionales, pero otra cosa es lo que la sociedad les deje. Por ejemplo, sé que mis alumnos no lo serán porque este mundo busca productividad y no buenas personas. Yo les educo para un mundo del futuro que aun no existe”; “Algunas carreras, pedagogía y educación social parecen carreras de lujo, ya que no son necesidades básicas”; “Yo creo que la inteligencia o el talento muchas veces es un componente pequeño que funciona si eres capaz de trabajar en equipo, de crear novedades para el mercado que a lo mejor en una empresa de software es trabajar en equipos de 100, 200 personas y hay que saber ser parte del grupo y no querer destacar en todo momento. A mis alumnos les faltan muchas de estas cuestiones, no son buenos profesionales, al menos no todavía”; “Les ponía ejercicios enigmáticos ,para que se cuestionaran las cosas pero no sacaba cuestiones productivas”; “En la enseñanza universitaria tenemos un tiempo limitado y dada la diversidad de campos y de diversidad de los mismos, en virtud de lo claro que tengan su campo profesional, estarán mayor o menor preparados. Pero las aptitudes se trabajan dependiendo del sujeto y por lo tanto, esto es imposible. Así que no son buenos profesionales y será difícil que lo sean”.

Los docentes consideran en un 8'2% que existe entre los alumnos **una falta de preparación laboral** que dificulta su profesionalización. Con un mismo peso hablan de la poca especialización en los diferentes ámbitos formativos frente al mercado laboral especializado. Muchos de los docentes afirman:

El componente interactivo en la docencia universitaria

“Nosotros tampoco nos dedicamos a eso a sus aptitudes de cara a la empleabilidad somos la base, no es nuestro cometido formar trabajadores si no mentes. Y por lo tanto, son un amago, pero no sé si genero buenos profesionales, yo creo que no”; “Son campos diversos, y entonces trabajamos más competencias y contenidos básicos, hacerlos competentes para que ellos busquen sus propias competencias. No podemos en horas de formación sobrecargar, para que todos sean especialistas. Y si no hay especialistas, hay malos trabajadores”; “Preparamos para tener los contenidos, pero no sé si para ser un buen trabajador”; “No se acaba nunca de estudiar, pero al menos se les debe enseñar la capacidad de por lo menos, ampliar por su cuenta la formación. Porque tengo claro que la preparación laboral en la Universidad es muy limitada”.

En quinto lugar, demandan la **falta de experiencia** que tiene sus alumnos durante la etapa educativa. Un 6´56% cree que es una carencia que a la hora de enfrentarse al mundo laboral resta sus capacidades. En las múltiples demandas podemos observar:

“Un 60% se quedaran en la cuneta porque no han conseguido entender de que iba la Universidad. No tuvieron experiencia durante el proceso y eso se nota”; “Desde mi punto de vista, todos los alumnos deberían de hacer trabajos de investigación, esos son retos en estados puros. Ya, lamentablemente, ahora hago mucha menos, por decir que hago algo, hago trabajos que quedan pendientes, pero muy poco y claro sin esa práctica, mis alumnos no salen preparados como profesionales”; “En asignaturas relacionadas con desarrollo de competencias técnicas se nota más dificultades, porque observamos que no hacen lo suficiente, solo copian apuntes. Estas carencias impiden que yo pueda hablar, adía de hoy, de buenos profesionales”; “Pueden aprobar exámenes, pero después no saben aplicar los conocimientos porque nunca lo hicieron. No creo que esa sea la definición de un buen profesional”.

En sexto lugar, ponen en el foco de atención características plenamente internas de los estudiantes, como **la falta de vocación y madurez** de estos. Consideran que sus alumnos no se encuentran en una etapa madurativa acorde con las responsabilidades de un buen profesional. Por último, los docentes afirman que **la ausencia de los alumnos al aula** ordinaria dificulta su formación y por lo tanto, su capacitación para ser un buen profesional. Algunas afirmaciones:

“Necesitan su propio interés para buscar una salida y muchas veces, es inexistente”; “Tampoco te tiene por que interesar todo, y está claro que la vocación brilla por su ausencia”; “No vienen por el despacho, mandan mails, prefieren pagar la

academia que venir a una tutoría ¿Cómo van a ser buenos profesionales?"; "No hace falta que te diga que mis alumnos tienen un grado de inmadurez que imposibilita su vida laboral"; "No saben hacerse una tortilla, ¿cómo van a ser buenos profesionales?"

Análisis cualitativo de Brasil

Características positivas:

A continuación analizaremos los datos aportados por los docentes Brasileños en torno a la percepción de sus alumnos sobre su profesionalidad en sus respectivos ámbitos laborales. Al igual que los docentes Españoles la preguntase ha planteado tanto en su vertiente positiva como en la negativa.

En cuanto a los motivos para fundamentar la idea de que será un buen profesional un 18'27% de los docentes esta de acuerdo en que las competencias básicas adquiridas por los alumnos son clave. Entre estas habilidades destacan algunas como:

"Me gustan mucho los alumnos que consiguen leer y es una condición indispensable, para que los evalúe como buenos profesionales"; "Un alumno al que le gusta leer, será indiscutiblemente un buen trabajador de nuestra área"; "Es un buen profesional cuando sabe relacionar esos referenciales teóricos con el propio trabajo"; "Sabe traer referenciales teórico"; "Tiene una capacidad argumentativa muy buena"; "Tiene bien asentadas las competencias básicas".

En segundo lugar destacan las buenas habilidades profesionales adquiridas durante la etapa formativa. Destacan algunas como:

"La capacidad resolutive es buena y por lo tanto, se trasladará a su futuro puesto de trabajo"; "hacen trabajos en grupos y los que saben gestionar los conflictos que puedan suceder tienen muchas más posibilidades de triunfar"; "Algunos trabajan en España, en Canadá, en Australia y eso se debe a que son muy mañosos y para la instalación eso es muy importante"; "Una actitud de respeto es lo que ya hace que sean buenos profesionales".

Los docentes consideran que el haber realizado prácticas profesionales antes de salir al mercado laboral los capacita para ser mejores profesionales. Entre las experiencias destaca:

“Tratamos de que los alumnos tengan relación con el mercado de trabajo y yo concretamente trato de que ellos valoren esa experiencia de trabajo y que sean cuidadosos en cómo se presentan para ser más profesionales, que tengan una buena disposición, que vayan preparados, que sepan ser formales y que hacer en estos entornos laborales. He visto que las prácticas antes de que terminen la carrera genera profesionales, incluso antes de que lo sean”; “Nosotros (la universidad y yo) hacemos convenios para estancias de prácticas también para investigación y que ellos comiencen su experiencia práctica. Convenios que son muy interesantes para aprender economía y otras cosas. Tratamos de que los alumnos tengan relación con el mercado de trabajo y yo concretamente trato de que ellos valoren esa experiencia de trabajo y que sean cuidadosos en cómo se presentan para ser más profesionales, que tengan una buena disposición, que vayan preparados, que sepan ser formales y que hacer en estos entornos laborales. Eso se observa en los trabajos que les pedimos que son adaptados a la realidad y actualidad, y ahí ya vemos lo efectivas que son esas prácticas”.

En cuarto lugar un 10'75% pone énfasis en las motivaciones internas de los estudiantes, en este caso en su vocación. La definen como:

“Hoy doy una clase a un curso que, o ellos están volcados en investigación o no va a funcionar. Es lo mismo, que con su trabajo, si creen en lo que hacen triunfarán”; “Mucho más que sólo profesionalmente, estos alumnos se lo creen y lo viven. Algunos hacen de su trabajo su modo de vida”; “Son profesionales desde el momento en el que se comprometen a hacer de la profesión que han escogido, una profesión digna y lo hacen con ganas”.

Con un 9'67% ponen a la par dos características, el mercado laboral favorecedor y la capacidad de superación de los estudiantes. Ponen como ejemplos manifiestos diferentes circunstancias:

“Ellos trabajan en los asentamientos donde estén, y trabajan en comunidades de gente de esos sitios y eso se debe a dos cuestiones: La primera es que se ofertan esas plazas de trabajo y la segunda es la capacidad humana de los que consiguen el puesto. Tú puedes ser muy inteligente, pero si no eres capaz de empatizar no te va a servir para nada”; “Ahora mismo hay una gran necesidad de docentes en el mercado y

ellos están capacitados para pasar el concurso”; “El mercado es mucho más amplio de lo que ellos verdaderamente imaginan y eso hace que pasen a ser automáticamente profesionales decentes. Los formamos, y los solicitan, sin más cosas que influyan”; “saber hasta donde pueden y quieren cumplir esos requerimientos condicionará su futuro laboral. A veces, puedes formarlos mucho, pero los que triunfan son los que tienen esa esencia propia personal, que los hace valiosos como humanos”; “Les infundí un sentimiento de corresponsabilidad y desde ese momento me di cuenta que los alumnos que triunfaban laboralmente eran aquellos que habían asumido la responsabilidad y que intentaban superar día a día”; “Esto hace a los profesores muy felices porque saben que están haciendo y cuando ellos se superan, son mejores en su trabajo”; “Nosotros trabajamos en un escenario que es muy agrio, que es el de formar profesores. Y formar profesores en un país en el que no se valora la profesión es muy complicado. Conseguir que ellos comprendan que son los causantes del cambio en los demás y que pueden posibilitar para los demás en la enseñanza, entonces serán buenos profesionales. Vi que los alumnos que retornaban y me contaban cómo les iba estaban divididos en dos grupos, los que supieron superar las adversidades y los que no, así de fácil”.

En séptimo lugar, los docentes consideran que a través de las experiencias los estudiantes se convierten en mejores profesionales. Un 8'60% considera que el crecimiento experiencial es una característica destacada. En octavo lugar los docentes observan que sus alumnos poseen unos hábitos personales adecuados para ser buenos profesionales en el futuro. Mencionan algunas como:

“La mayoría de ellos serán buenos profesionales. Porque durante la carrera aprendieron los hábitos necesarios para serlo. Son chicos agradables y buenos”; “tratamos de inculcarles valores, responsabilidad, compromiso, la exigencia de un trabajo los horarios y ellos aportan sus características y sus hábitos personales; y cuánto mejores sean estos y su aprendizaje de lo demás, más oportunidades”.

Por último mencionan el curriculum vitae. Consideran que este es completo y por lo tanto contribuye a su profesionalización.

Características negativas:

Por otra parte un 34'72% de los docentes considera que sus alumnos no llegaran a ser buenos profesionales a causa de un mercado laboral desfavorecedor después de haber acabado su formación. Lo describen como:

El componente interactivo en la docencia universitaria

“Existe un número demasiado grande de personas entrando en el mercado, y no hay un mercado tan grande para absorber a tanta gente”; “Es un porcentaje muy pequeño de escuelas, tanto públicas como privadas que apuestan en la materia de formación en el teatro”; “as razones por las que no lo consiguen yo creo que son referidas a dificultades para actuar en ese campo”; “Es un porcentaje realmente bajo. No es que no quieran, es que las posibilidades son bajas”; “Hay dos tipos de carrera, bachillerato y licenciatura. Los que hacen licenciatura salen de aquí y trabajan con profesores, porque es un curso que trabaja como profesionales de profesores. Pero estos niños, a pesar de las deficiencias que traen, consiguen salir de aquí al mercado de trabajo y tener éxito ahí fuera. El problema aparece cuando ellos intentan buscar un trabajo, y se encuentran con que no hay puestos”; “El alumno ya está en la universidad y tiene que terminar el curso aunque no necesariamente va a entrar en el mercado, porque es un mercado muy competitivo”.

En segundo lugar, analizan la falta de práctica y experiencia durante la etapa formativa 22'22% y consideran que estos no están preparados para la incorporación efectiva. En sus discursos podemos observar:

“Antiguamente las aulas prácticas se daban con animales. Entonces el alumno tenía un contenido teórico, y en la misma carga horaria, él tenía un contenido práctico para aplicar el conocimiento. Ahora no es así, y eso hace que no salgan bien preparados”; “Aquí se les enseña las aplicaciones teóricas, le falta estar rodado”; “No hacen prácticas profesionales hasta que trabajan, es un problema grave”; “La carrera de geología tiene una carga de teoría muy fuerte. Entonces el alumno sólo empieza a ver cosas prácticas y aplicadas a partir del octavo semestre. Y yo creo que es demasiado tarde”.

En tercer lugar, con un porcentaje de 18,05% nombran la falta de preparación laboral. Proponen situaciones como:

“Son demasiados años de trabajo para poder tildar a alguien de buen profesional y con el recorrido que tienen en la facultad es imposible que eso sea real”; “Y el sujeto a la hora de escoger piensa que es una carrera parecida a ingeniería. Es un curso parecido a ingeniería que no exige notas altas para entrar. Y va ahí y entra, pero no salen cómo deberían. No siempre enfocamos la asignatura hacia el mundo laboral. Lo que hace que no estén realmente preparados”.

En cuarto lugar, existe una gran variedad de características a mencionar. Falta de madurez, de competencias profesionales y preparación laboral. Algunos de los ejemplos que podemos encontrar son:

El componente interactivo en la docencia universitaria

“Ellos tropezarán demasiadas veces hasta que lleguen a ser efectivos. Necesitan madurar”; “Aquellos que hayan madurado lo suficiente como para darse cuenta de que el mundo no gira entorno a ellos, y créeme que no son muchos”; “Por falta de madurez”; “Es una filosofía que esas nuevas generaciones la tienen un poco... Es cultural. Me parece que debe ser una cosa que cambia de país en país. Deben ser adultos y no críos cuando llegan aquí”; “La pregunta es ¿qué es una tutoría? Una pura rutina. El alumno viene a preguntar una duda. Esto no es una tutoría. Es una pena porque era el momento ideal para que aprendieran competencias profesionales, pero no las tienen”; “Si se acostumbran a no tener plazos y hacer las cosas cuando les apetece, eso es algo muy malo para el profesional”; “Esos días la gente hablaba sobre concepción de lenguaje, yo hablé sobre latín, y ellos no lo conocen entonces perdí el tiempo. No tienen las competencias necesarias”.

En quinto lugar con un 6´94% consideran que los estudiantes cuentan con un exceso de carga que los dificulta en el proceso de aprendizaje.

“El alumno está abrumado, siempre me dicen: que si tengo tanto trabajo, que no tengo tiempo de estudiar tal y cual. Están cargados de cosas intrascendentes, que no le permite la cosa trascendente que es, en efecto, un buen seguimiento de clase y un buen estudio en casa y una buena formación cultural”; “Esa cosa de que la gente hace un trabajo muy... bueno, es un trabajo grande pero los tenemos saturados”; “Debemos de darnos cuenta de que los alumnos tienen otros tres asignaturas y no pueden asumir todos estos mini trabajos, lo que hacen que no sean profesionales buenos”.

Por último, con un 1´38% consideran que la formación es demasiado general y los alumnos terminan este proceso poco especializados.

Resultados por áreas científicas

Si los datos anteriores los desagregamos por áreas científicas, nos encontramos con los siguientes datos:

El componente interactivo en la docencia universitaria

Tabla 2.89.

Justificación de la percepción de la futura profesionalidad de sus estudiantes españoles por áreas.

Respuesta	Porcentajes de ciencias sociales	Porcentajes de ingeniería:	Porcentajes de artes y humanidades:	Porcentaje de ciencias:	Porcentaje de ciencias salud:
Motivos para fundamentar la idea de que será un buen profesional	1º Buenas habilidades profesionales 55%. 2º Buenas competencias básicas 25%. 3º Mercado laboral favorecedor 10%. 4º Capacidad de superación 5%, Realizaron prácticas antes de salir al mercado laboral 5%.	1º Buenas habilidades profesionales 39'39%. 2º Capacidad de superación 18'18%. 3º Buenas competencias básicas 12'12%, Posee los hábitos personales necesarios 12'12%. 4º Vocación profesional 6'06%, Realizaron prácticas antes de salir al mercado laboral 6'06%. 5º Crecimiento experiencial 3'03%, Buen curriculum vitae 3'03%.	1º Buenas habilidades profesionales 35'29%. 2º Buenas competencias básicas 23'52%. 3º Capacidad de superación 11'76%, Posee los hábitos personales necesarios 11'76%. 4º Realizaron prácticas antes de salir al mercado laboral 5'88%, Crecimiento experiencial 5'88%, Buen curriculum vitae 5'88%.	1º Buenas habilidades profesionales 40%. 2º Mercado laboral favorecedor 16%, Vocación profesional 16%. 3º Buenas competencias básicas 12%. 4º Realizaron prácticas antes de salir al mercado laboral 8%, Crecimiento experiencial 8%.	1º Buenas habilidades profesionales 36'36%. 2º Buenas competencias básicas 18'18%. 3º Mercado laboral favorecedor 13'63%, Posee los hábitos personales necesarios 13'63%. 4º Vocación profesional 9'09%, Capacidad de superación 9'09%, Crecimiento experiencial 9'09%.
Motivos para fundamentar la idea de que será un mal profesional.		1º Imposibilidad de ejercer su titulación por causas ajenas 28'57%, Falta de aptitudes 28'57%. 2º Falta de preparación laboral 14'28%, Falta de práctica y experiencia 14'28%, Mercado laboral desfavorecedor 14'28%.	1º Falta de especialización 40%. 2º Mercado laboral desfavorecedor 20%, Falta de preparación laboral 20%. 3º Falta de aptitudes 10%, Falta de vocación 10%.	1º Mercado laboral desfavorecedor 58'33%. 2º Falta de madurez 16'66%. 3º Imposibilidad de ejercer su titulación por causas ajenas 8'33%, Falta de práctica y experiencia 8'33%, Falta de asistencia al aula ordinaria 8'33%.	

Nota: La fuente de esta tabla es de elaboración propia (2018).

Análisis cualitativo España:

En la tabla anterior desgranamos los resultados obtenidos en base a las diferentes áreas de conocimiento.

En primer lugar todos los docentes coinciden al otorgar la mayor importancia a poseer buenas habilidades sociales, y todas las puntuaciones fluctúan entre el 36'36% en ciencias de la salud y el 55% en ciencias sociales. Por lo que los resultados son muy parejos y no podemos observar diferencias reseñables entre las diferentes áreas.

También existe coincidencia a la hora de valorar las competencias básicas de los estudiantes, ya que aunque ciencias experimentales e ingeniería lo sitúen en tercer lugar, las restantes áreas le otorgan la segunda posición de importancia. Al igual que en el ítem anterior los resultados son parejos entre un 12% y 25%. En este caso los docentes de ingeniería optan por proponer la superación personal como la cualidad más influyente en el futuro de sus alumnos. Sin embargo esta característica, que sí aparece en las restantes áreas, no aparece en ciencias experimentales, que le otorga el segundo puesto al mercado laboral favorecedor.

Los docentes de las diferentes áreas, exceptuando los de Ciencias de la Salud, coinciden al valorar las prácticas profesionales que realizan sus alumnos antes de salir al mercado laboral. El hecho de que los docentes de ciencias de la salud se desmarque del resto de los profesionales no mencionando las prácticas profesionales es un dato a tener en cuenta. Bien por omisión en las propias entrevistas, o por la falta de importancia de estas. de ser este último cabría preguntarse si los docentes no valoran las prácticas previas a la experiencia laboral como facilitador del futuro profesional o si las entienden como propia experiencia profesional. O quizás, que el futuro laboral en Ciencias de la Salud es claro y casi automático, al margen de las experiencias previas.

Aunque en último lugar, cuatro de las cinco áreas científicas mencionan el crecimiento experiencial exceptuando los docentes de ciencias sociales. Aquí nos llama la atención que un área científica como la de CC. Sociales, que ha crecido con una evaluación procesual centrada en el crecimiento y superación de los alumnos, no mencione dicha cualidad.

Tabla 2.90. Justificación de la percepción de la futura profesionalidad de sus estudiantes brasileños por áreas.					
Respuesta	Porcentaje de ciencias salud	Porcentaje de ciencias:	Porcentajes de ciencias sociales:	Porcentajes de artes y humanidades:	Porcentajes de ingeniería:
Motivos para fundamentar la idea de que será un buen profesional	1º Crecimiento experiencial 27´27%. 2º Vocación profesional 18´18%, Buenas competencias básicas 18´18%. 3º Buenas habilidades profesionales 9´09%, Capacidad de superación 9´09%, Posee los hábitos personales necesarios 9´09%, Buen curriculum vitae 9´09%.	1º Realizaron prácticas antes de salir al mercado laboral 28´57%. 2º Mercado laboral favorecedor 21´42%. 3º Buenas competencias básicas 14´28%. 4º Posee los hábitos personales necesarios 10´71%, Vocación profesional 10´71%. 5º Buen curriculum vitae 7´14%, Capacidad de superación 7´14%.	1º Mercado laboral favorecedor 21´73%. 2º Vocación profesional 17´39%. 3º Crecimiento experiencial 13´04%, Buenas habilidades profesionales 13´04%, Buenas competencias básicas 13´04%, Realizaron prácticas antes de salir al mercado laboral 13´04%. 4º Capacidad de superación 8´69%	1º Mercado laboral favorecedor 27´27%. 2º Buenas competencias básicas 18´18%. 3º Buenas habilidades profesionales 13´63%, Capacidad de superación 13´63%. 4º Buen curriculum vitae 9´09%, Posee los hábitos personales necesarios 9´09%. 5º Realizaron prácticas antes de salir al mercado laboral 4´54%, Crecimiento experiencial 4´54%.	1º Buenas habilidades profesionales 36´36%. 2º Buenas competencias básicas 18´18%. 3º Mercado laboral favorecedor 13´63%. 4º Capacidad de superación 9´09%, Vocación profesional 9´09%, Realizaron prácticas antes de salir al mercado laboral 9´09%. 5º Crecimiento experiencial 4´54%.
Motivos para fundamentar la idea de que será un mal profesional.		1º Mercado laboral desfavorecedor 35´29%. 2º Falta de práctica y experiencia 29´41%. 3º Falta de vocación 17´64%. 4º Falta de especialización 11´76%. 5º Falta de madurez 5´88%.		1º Mercado laboral desfavorecedor 42´85%. 2º Imposibilidad de ejercer su titulación por causas ajenas 21´42%. 3º Falta de preparación laboral 14´28%, Falta de vocación 14´28%. 4º Falta de práctica y experiencia 7´14%.	1º Falta de preparación laboral 36%. 2º Falta de práctica y experiencia 24%, Falta de madurez 24%. 3º Mercado laboral desfavorecedor 12%, 4º Imposibilidad de ejercer su titulación por causas ajenas 4%.

Nota: La fuente de esta tabla es de elaboración propia (2018).

Análisis cualitativo Brasil:

En la tabla anterior, exponemos los resultados extraídos de los docentes de Brasil desgranados por áreas científicas.

En primer lugar, tenemos que comentar que la única característica que han mencionado todos los docentes de los diferentes ámbitos, ha sido la referente a las buenas competencias básicas. Aunque ninguna área de conocimiento las sitúan en primer lugar los porcentajes oscilan entre el 13'04% y el 18'18%.

Los docentes valoran en sus alumnos a la hora de progresar como profesionales, el crecimiento experiencial. Es decir se valora el progreso y adecuación del alumno a las diferentes experiencias vitales. En artes y humanidades e ingeniería, excluyendo las ciencias experimentales. En el caso de esta última, propone como prioridad la realización de prácticas antes de salir al mercado laboral. De la misma forma lo mencionan también los profesionales de ingeniería, artes y humanidades, aunque en menor medida.

En el caso de los docentes de ingeniería enfatizan en primer lugar el valor de las habilidades profesionales. En cuanto a esta característica solo discrepan los docentes de ciencias experimentales que no mencionan estas habilidades entre las que capacitarían a un profesional.

En cuanto a las características negativas, los docentes de las diferentes áreas coinciden al otorgarle el puesto más relevante al mercado laboral desfavorecedor. Solo los docentes de ingeniería le otorgan un peso menor. Estos últimos le otorgan el mayor nivel de importancia a la falta de preparación laboral, y solo coinciden al nombrar esta característica con los docentes de artes y humanidades .

Una de las características que preocupa a todos los docentes, es la falta de práctica y experiencia. Los docentes afirman que este tipo de carencias será uno de los mayores hándicaps en su futuro profesional.

P.8: Relaciones Profesor – Estudiante

El bloque octavo de nuestra investigación se centra en la consideración de las relaciones entre profesores y estudiantes. Un tema central en todo proceso de enseñanza. Y una de las ideas de partida de nuestra investigación: que cuanto mejor y más próxima sea el tipo de relación que tengan los profesores y los docentes, mayores posibilidades de que los alumnos obtengan buenos resultados, mayor número de alumnos brillantes y mayor innovación en el aula. Por otro lado, conviene dejar patente, una vez más, que seguimos trabajando con percepciones, esto es, no nos planteamos conocer cómo son dichas relaciones sino cómo las perciben los docentes.

Pregunta 8.1.- En general, ¿cómo definiría su relación con los estudiantes?

Puesto que también en el caso de las relaciones interpersonales los componentes, matices y conductas que las caracterizan son múltiples, se inicia la pregunta con la apertura del diafragma semántico: “en general”... Y, a partir de ahí, se plantea de manera directa y sencilla la cuestión central. Cómo ve sus relaciones con los estudiantes.

A la hora de caracterizar las respuestas, hemos utilizado categorías propias. Es decir, nosotros nos hemos basado en los estudios de Van Manen, 1998 y 2003 para establecer las posibles relaciones de amor, amistad, familia y profesor-alumno en el entorno universitario. Pero el aglutinamiento de las mismas en las categorías estrechas, medias y lejanas, es una licencia realizada por la autora de esta investigación.

Como podemos observar algunas de ellas tienen un matiz relacional muy estrecho, otras intermedio y algunas con una línea-fuerza lejana. Por lo tanto, se podría recoger la siguiente subcategorización:

- Estrechas: amor, amistad, familiar
- Medias: profesor-alumno, base respetuosa y relación en la que el docente es ejemplo.

- Lejanas: profesional, distantes.

Parece incuestionable que cada tipo de relación va a tener unas claras repercusiones sobre el estilo metodológico, el tipo de contenidos que se van a aprender e incluso una diferente carga emocional en el discente. Por ello, consideramos que dicho aspecto debe de ser reflexionado y meditado por el docente, pues va a tener unas derivaciones claras.

Resultados generales:

Tabla 2.91							
Definición de su relación con los estudiantes en términos generales.							
Muestra de los docentes de España							
Relación de distancia	Relación de amor (ágape)	Relación profesor-alumno	Relación de amistad	Relación profesional	Relación familiar	Relación con una base respetuosa	
6%	12%	38%	2	32%	8%	2%	
Muestra de los docentes de Brasil							
Relación de distancia	Relación de amor (ágape)	Relación profesor-alumno	Relación de amistad	Relación profesional	Relación familiar	Relación con una base respetuosa	Relación en la que el docente es ejemplo
8%	24%	10%	14%	10%	16%	8%	10%
Nota: La fuente de esta tabla es de elaboración propia (2018).							

Análisis de los resultados generales de España:

Esta es una pregunta abierta en la que cada docente podía crear las respuestas utilizando la nomenclatura que considerara adecuada. Para facilitar su análisis hemos utilizado el esquema de categorías que se ha explicado en el párrafo anterior.

En lo que se refiere a los docentes españoles, podemos observar que la relación de ágape se sitúa en primer lugar en un 12%, la de amistad en un 2% y la familiar en un 8%. De forma conjunta, dan un resultado de **relación estrecha** del 22%, lo cual lo situaría muy por debajo de la relación cercana que manifiestan los docentes pernambucanos. Algunas de las citas que describen este tipo de relación son las siguientes:

“Yo diría que amor sí les tengo, entre amor y amistad diría. Al principio comienzo con una amistad y después paso a quererles más, porque ya sé quienes son”; “Diría que es una relación de cariño. A mí la palabra que más me gusta es cariño, en definitiva, amor”; “A mi me encanta la docencia y considero que es la más generosa manifestación del ser humano, porque yo les regalo todo el trabajo de saber lo que se, conseguir el conocimiento y el docente lo regala y lo transmite, es como dar un tesoro valiosísimo. Es una actividad muy altruista. Mi relación con ellos es así, solo espero agradecimiento y reconocimiento por el amor que yo les doy”; “Ellos tienen necesidad de hablar, de que les escuchen y de escuchar porque es parte de la formación de un maestro. Y yo les escucho porque adoro esa reciprocidad de profundo cariño que nos tenemos”; “Muy buena la relación. Para mi cualquier relación con mis alumnos es de todo menos distante, y que me elijan padrino de su promoción entre otros 70 profesores en actos de licenciatura que se hacen desde hace menos de 10 años por lo que saque usted conclusiones sobre mi relación, pero yo diría que es muy íntima y personal”; “Pues no se no diría que les tengo cariño a mis alumnos como tal, a todos. Con algunos la relación es más estrecha con otros menos, algunos pues fomentan que pueda tener una relación más de amistad y menos rígida que lo profesional”; “Mis estudiantes forman parte de esa familia que tú no eliges del todo. Yo llego a casa y hablo con mi pareja del alumno más brillante que tengo y del que muchas veces pasa inadvertido”; “Yo creo que ellos son un pilar fundamental en mi vida, diría que como miembros activos de una gran familia que yo monté”.

En referencia a las que hemos denominado **relaciones medias**, tenemos la relación profesor-alumno académica, con un 38%, con un alto índice con respecto a la realidad brasileña, y la relación con una base respetuosa, que alcanza el 2%. Todo unido, hace una suma total del 40%. Comentarios de los docentes españoles en torno a este aspecto son las siguientes:

“Realmente es una relación profesor-alumno. No somos colegas ni somos amigos. Somos profesor y alumno”; “Yo definiría mi relación de cariño y profesional, he conseguido darles un poco de cada día”; “Profesional sería el encuadre de mi relación

con los alumnos”; “Es una relación cercana pero que no deja de ser una relación profesor-alumno. Ellos pues nos ven un poco alejados de ellos”; “Los chicos y chicas necesitan tener una base relacional fuerte para que la enseñanza y aprendizaje sea algo de dos. En mi caso nos respetamos y eso hoy en día, no es poco”; “No soy amiga de mis alumnos, no es mi meta, pero soy una persona muy accesible pero dentro de mi perfil de profesora y les pido lo mismo a ellos I”; “Quizás no soy la típica profesora encantadora, enseñé la materia desde mi visión de docente y los trato como alumnos míos que son”; “No tienen problema en comunicarse conmigo, soy su profesor y ellos deben de entender esos límites”.

Finalmente, las **relaciones más lejanas** son la profesional, con un resultado del 32% y la distante, que obtiene un 6%, obteniendo un cómputo global del 38%. Destacan las siguientes citas:

“Yo creo que estoy muy alejado de ellos, tengo una relación de distancia y eso no ayuda. Pero no siempre fue así, antes nos reuníamos muchísimo más y los conocía de verdad”; “Yo creo que es una relación cordial, ellos en su sitio y yo en el mismo. No quiero hacer una saturación laboral”; “Es sencillamente por que les cuesta empatizar conmigo, yo pongo mi empeño, pero ellos...Desgraciadamente no podría decir que es una relación calurosa, todo lo contrario”; “No es que los alumnos me estorben, pero tener relación con ellos sí lo haría”; “No me gusta relacionarme mucho con ellos, prefiero ser profesional para mantener la objetividad”; “En mi vida más íntima soy intensa, pero en clase me mantengo en lo que la sociedad espera de mí”.

Observando las puntuaciones, vemos que las relaciones lejanas y las medias son las más frecuentes, separadas ambas por tan solo 2 puntos.

Ello nos lleva a pensar en una cierta formalización de las relaciones entre docentes y alumnos en el contexto español. Desde la percepción de los docentes podría decirse que se generan mecanismos que favorecen un cierto distanciamiento relacional. Una fractura vertical entre la figura del docente y la del estudiantado. Esta relación se vería afectada en base a la idea preconcebida de los docentes. Si estos mantienen una buena percepción de “relación cercana” con sus alumnos sentarán las bases para que esta se construya. Sin embargo de ser negativa se crearán barreras que limiten el acercamiento de sus alumnos.

Análisis de los resultados generales de Brasil:

En el contexto brasileño, sin embargo, si juntamos las perspectivas más cercanas, un 24% manifiestan tener una relación de ágape, un 14% declara amistad y un 16% dice tener una relación familiar. Sumadas las relaciones más cercanas, nos da un cómputo global de un 48%, por lo que casi la mitad de los docentes expone que intenta conseguir una relación muy estrecha con su alumnado. Comentarios destacados son los siguientes:

“Sin lugar a dudas. Adoro a mis estudiantes. Evidentemente no con todos puedo tener el mismo tipo de relación, pero la base establecida para ello es la del amor”; “Si no amase la docencia, no tendría por qué estar aquí. Ellos para mí son mi vida. Otra cuestión es que yo evidencie esto para ellos”; “El tejido relacional que tengo es de amor. Yo las cosas las hago con amor y mi relación va en base a eso”; “Yo me doy cuenta que tienen mucha consideración conmigo, y de mi propio temperamento, ya me sale ser atento con ellos. Soy consciente de la dependencia intelectual que ellos tienen de mí y yo mejoro al máximo el acceso que tienen a mí. Para que no se frustren sus expectativas. Los amo y quiero lo mejor para ellos. Son los ciudadanos del futuro”; “El tejido emocional que me une con los alumnos es de amistad y de construir un interés común”; “Está que no somos familia (no soy su tío, no soy su abuelo), tampoco soy su amigo (porque esto tendría otra complejidad de aproximaciones), lo que no quiere decir que no tenga una relación de amistad fuertísimas con los alumnos. Tener tengo. Pero no es una cuestión que me haya dado la clase. Es una cuestión del individuo, de sus necesidades, es una cuestión individual y aleatoria, pero en términos generales, la amistad es el hilo conductor de todo”; “Mis alumnos vienen de un entorno rural en los que muchas veces no tienen referentes y puedo decir que a veces me tratan como familia. A veces me preguntan: “¿qué puedo hacer de mi vida?, ¿sería mejor que continuara estudiando?, ¿hago un maestrado o un doctorado?”. Sus familias no pueden solucionarles esos dilemas ni percibirlos”; “Mis alumnos son parte de familia, llego a casa y hablo con mi mujer de ellos y me preocupa como lo estén pasando”.

En las *relaciones medias*, tenemos la relación profesor-alumno, que obtiene un porcentaje de un 10%, la relación respetuosa, con un 8% y la relación en la que el docente es ejemplo, con un 10%. Haciendo la compilación, el porcentaje asciende a un 23%. Se pueden observar en frases como estas:

“Un alumno que empieza necesita tener a un buen profesor y yo me esfuerzo mucho en cubrir mi puesto. De todas maneras, mi relación no sale de ese perfil de

profesor-alumno. Los valoro, pero no sobrepaso los límites educativos”; “La relación con los estudiantes se ha mantenido fuerte incluso cuando me gusta menos dar clase hoy y eso es porque me tomo muy en serio la enseñanza. Creo que salirse de la esfera académica trae complicaciones. Hay que ser precavidos”; “Con un alumno de iniciación científica, tienes contacto directo, son personas específicas que usted tiene que acompañar más directamente. Pero, siendo bajo esos parámetros. Tengo varios ex alumnos que son compañeros de trabajo, son profesores de la universidad, se ha convertido en una relación de amistad, pero siempre que ellos sobrepasaron las barrera. En casos peculiares, casos específicos de alumnos que trabajan conmigo directamente, me puede costar más mantener esa distancia”; “En general, nuestra relación sucede de forma positiva a lo largo de la materia”; “si, tu sabes respetar al alumno para que el alumno se sienta obligado a respetarte a ti y a lo que dices”; “No considero ni que sea una relación que deba ser distante, ni tampoco debe ser una relación familiar. Creo que debe ser una relación de respeto mutuo”; “Y luego sobre todo, respeta al aula. Yo suelo utilizar mucho la palabra respeto pero es que es importante, y es el pilar de mi relación”; “Yo les decía a veces en clase “cuando vaya un enfermo a hablar con vosotros o un amigo...Bien escuchadle pero el técnico eres tú, tú eres el técnico” Igual que el técnico en arquitectura es el arquitecto, el técnico de la salud es el médico y tu organizas, tú decides y té mandas. Democráticamente, participativamente, del modo que tú quieras y que mejor te vaya. Mi relación con ellos es ejemplarizante, creo que para que entiendan lo que te comentaba de los pacientes, yo tengo que actuar igual”; “el profesor universitario tiene que ofrecer un ejemplo de madurez en todos los ámbitos, tiene que animar al trabajo del estudiante, tiene que identificarse con sus problemas, tiene que ser tolerante, tiene que ser receptivo... tiene que ser una buena persona. Tiene que tratar de ser equitativo en sus juicios, cosas, en definitiva tiene que ser un referente imprescindible para el alumno, yo lo resumiría diciendo que el profesor universitario tiene que ser un buen ejemplo de individuo avanzado de la sociedad”.

En el modelo de relaciones más frío y más desapegadas emocionalmente, nos encontramos la relación profesional, que cosecha unos resultados de un 10% y la relación distante, con un 8%. Juntándolos, nos daría un valor de un 18%, Aunque con menor frecuencia, existen aportaciones a destacar:

“Hay que tener los límites muy establecidos. Supongo que no soy una profesora moderna. Me consideran un poco fría y creo que con motivos”; “Con los primeros alumnos hubo una relación más cercana, que pude mantener en el tiempo. Hoy en día es más necesario marcar la distancia profesor alumno, si no pueden interpretar mal nuestra misión”; “Por mi manera de hablar. No sé cómo explicarlo, soy muy brusca y eso se traslada a mi relación”; “yo estoy contento con mi relación de

distancia. No me interesa aproximarme a los estudiantes, sino no podría ser objetivo”; “Pues mi relación ahora con ellos es muy compleja, intento valorarlos, pero lo mayoría de ellos no tienen buenas actitudes o valores. Yo tengo una relación de profesora a alumno, pero muy verticalizada, no me puedo permitir pasarles actitudes inadecuadas o faltas de atención. Muchos tienen demasiada desestructuración familiar. Es decir, prácticamente las familias sólo se ven por la noche. Hay que empezar porque el universitario llega normalmente a casa y no hay nadie. Se enchufa normalmente a la televisión, o no sé que hace y prácticamente solo cenar juntos, y normalmente con la televisión encendida, o con el ordenador. Entonces la influencia, el pensar familiar ya es muy difícil y la falta de una educación, o los valores de la educación. Yo he tenido formación religiosa, pero no soy una practicante religiosa, pero en fin hay una serie de valores que hay que mantener pues todo esto ha fallado. Creo que esto es determinante. Hay unas diferencias entre chicos y chicas, la chica es más madura que el chico. Pero el chico que no está maduro a esta edad, viene muchas veces que no sabe lo que quiere, y no sabe lo que es, y no sabe a donde quiere ir. Y le falta, además, el ideal. Este es el punto más clave porque si no hay el apoyo económico... Pero, claro que también ha cambiado la situación económica, pero no se arriesga, no se la juega. “Pero la vida es jugársela un poco, sobre todo cuando se es joven”. Por lo tanto, mi relación se ve influenciada por todas estas ideas y hace que me sientan lejos a ellos. Es normal, lo estoy”.

Resulta curioso que en el contexto brasileño haya diferencias tan relevantes con respecto a los datos españoles, pues su tasa de relaciones cercanas casi duplica los datos de nuestro contexto. El contexto cultural de Brasil hace que las relaciones que se crean entre las diferentes figuras del proceso de enseñanza y aprendizaje sean más horizontales, con opciones alternativas y con conexiones emocionales más íntimas.

Tabla 2.92.

Definición de su relación con los estudiantes españoles por áreas.

	Muestra de los docentes de España							
Respuesta	Amor	Profesor-alumno	Amistad	Profesional	Familiar	Respeto	Ejemplo	Distancia
CC.Sociales y Jurídicas		20%	10%	50%	10%			10%
Ciencias Salud		10%		70%	20%			
Ciencias Experimentales	20%	70%		10%				
Ingeniería-Arquitectura		50%		20%	10%			20%
Humanidades y Artes	40%	40%		10%		10%		

Nota: La fuente de esta tabla es de elaboración propia (2018).

Análisis cualitativo España:

En la anterior tabla, podemos observar cómo varían las percepciones de los docentes universitarios en función de las áreas de conocimiento. En el ámbito español, vimos cómo anteriormente predominaban en términos generales las posiciones medias y lejanas; sin embargo, el área de Artes y Humanidades establece que un 40% del profesorado dice tener relaciones cercanas con el alumnado, datos que se asemejan más al contexto brasileño. Siguiendo con esta área, un 50% manifiesta tener relaciones medias (haciendo el cómputo global) y solo un 10% relaciones lejanas. Esta área obtiene unos resultados impropios del panorama general que se puede ver en las otras ramas científicas. Por la contra, tenemos las áreas de ciencias sociales y ciencias de la salud. Paradójicamente, en estas áreas orientadas profesionalmente a trabajos basados en la relación con otras personas, las relaciones entre docentes y alumnos son, con un 60% y un 70% respectivamente, de tendencia

lejana. En Ciencias Sociales se obtienen un 20% de relaciones medias y otro 20% de relaciones cercanas; mientras que en el área de Ciencias de la Salud, se obtienen unos resultados.

Tabla 2.93								
Definición de su relación con los estudiantes brasileños por áreas.								
	Muestra de los docentes de Brasil							
Respuesta	Amor	Profesor-alumno	Amistad	Profesional	Familiar	Respeto	Ejemplo	Distancia
CC.Sociales y Jurídicas	30%	20%	20%		20%		10%	
Ciencias Salud	30%	10%	20%		20%		20%	
Ciencias Experimentales	10%		20%	10%	40%		20%	
Ingeniería-Arquitectura			10%	30%		20%		40%
Humanidades y Artes	20%	20%		10%		20%		30%
Nota: La fuente de esta tabla es de elaboración propia (2018).								

Análisis cualitativo Brasil:

Este es uno de los análisis más difíciles de realizar, ya que la complejidad observada en la teoría sobre la conceptualización y división de las áreas hace que el análisis tienda a agruparse en denominaciones que no son compartimentos estancos. Podemos observar, como las áreas de humanidades e ingeniería poseen un porcentaje alto de relaciones frías. Ciencias experimentales obtiene un porcentaje alto en relaciones cercanas, superadas por ciencias sociales y ciencias de la salud.

Pregunta 8.2.- ¿En qué nota usted que tiene ese tipo de relación?
Aspectos vinculados con la reciprocidad, muestras de cariño, halagos, en la confianza para resolver dudas, ...

Sentido de la pregunta:

Seguimos con la cuestión de las relaciones. La pregunta anterior trataba de definir, en las propias palabras de los docentes, las características de su relación con los estudiantes. En esta intentamos entrar más en profundidad en los motivos, razones o evidencias en los que el profesorado participante basa sus apreciaciones.

Resultados generales:

<p>Tabla 2.94</p> <p><i>Indicadores del tipo de relación que mantienen con los estudiantes.</i></p> <p>Muestra de los docentes</p>		
Categorías	España	Brasil
Gestos de reciprocidad	13'79%	11'27%
Muestras de sentimientos	13'30%	10'52%
Halagos, reconocimientos, premios	5'91%	8'27%
Elementos comunicacionales	14'28%	6'01%
Preocupación bidireccional por la vida personal	7'88%	14'28%
Características de los alumnos	0'49%	3'75%
Aspectos de la personalidad del docente	5'91%	8'27%
Contacto físico	0'98%	9'02%
Búsqueda de solución de dudas	5'41%	3'75%
Muestras de empatía	7'88%	9'02%
Escenarios relacionales diversos	17'73%	4'51%
Falta de problemas	6'40%	11'27%

Nota: La fuente de esta tabla es de elaboración propia (2018).

Análisis cualitativo:

No es esta una cuestión sencilla. Es probable que muchos de los docentes entrevistados, tanto en Santiago como en Recife nunca se la hayan planteado. No solo se les pide que definan su relación con los estudiantes sino que señalen por qué la presentan de esa manera. Es decir, cómo notan o en que se

basan para justificar las características de su relación. Después de realizar las entrevistas piloto, fuimos conscientes de que la manera más fácil de preguntar, con un lenguaje coloquial, era la que llevaba a una respuesta que lleva a una descripción amplia: ¿en qué nota usted que tiene ese tipo de relación?

Las respuestas fueron muy dispares y heterogéneas en ambos países, pero obtuvimos las mismas categorías.

Análisis cualitativo España:

Los docentes españoles justificaron el tipo de relación en base al lugar donde las relaciones se producían: los escenarios relacionales (17,7%). Es decir, las relaciones más cercanas o medias, las fundamentaban en qué veían a sus estudiantes fuera y dentro del espacio universitario, qué hacían actividades con ellos fuera, o incluso, al uso y utilización de los diferentes escenarios dentro de la propia facultad. Las citas españolas que hacen referencia a esto son las siguientes:

“Yo soy muy accesible, pero después de que acaba la formación es cuando puedes llegar a ser más amigos e incluso durante el curso, pero hay que mantener una dinámica y aun así mi relación es muy próxima”; “Aún que me encuentre con ellos en locales cuando voy con mi marido y mi familia. No tengo problema con eso, pero no me involucro con alumnos. Y ellos no rehúyen se acercan a saludar y quieras o no eso es un indicador de calidad en nuestra relación”; “Soy de los profesores que sí se relacionan con los alumnos y que juegan al balón o se van de churrasco con los alumnos”.

Otra de las cuestiones que destacaban son los *elementos comunicacionales*. Es decir, el tipo de comunicación que tenían, las formas en las que se referían los alumnos a ellos, la carencia de referencias inadecuadas hacia el docente, y también actitudes que poseían los propios docentes, cómo su forma de referirse y el trato informal con sus alumnos. Volvemos a observar que es la segunda cuestión más destacada en España (14'28%). Algunas cuestiones que fundamentan esta ida son las siguientes:

“Esas relaciones afectivas se dan en un lenguaje muy complejo, y es necesario evaluar la comunicación conseguir establecer esa profundidad. La limitación del

espacio de intimidad y la comunicación, es lo que te va a permitir o no esa relación de afectividad. Yo creo que he trabajado en estos aspectos y es lo que me ayuda a fundamentar esta relación de cariño”; “Pero, yo les he hablado siempre de tú y excepto una vez, un alumno estaba yo paseando en clase porque yo no me solía sentar nunca, estaba explicando y me hizo: “pssss”. Me llamo así y me volví y le dije “¿Me has llamado a mí?” Y yo le debí poner tal cara que me dijo “Usted perdone” y le dije “Estás perdonado”. Pero mi forma de hablar con ellos, es cercano lo que hace que ellos se acerquen más a mí para hablar y mejorar su aprendizaje”; “Me quedo en el patio, converso con los alumnos. Les resuelvo dudas de la disciplina, de otras disciplinas, cuestiones de cosas de la vida personal. Entonces creo que tengo una relación muy positiva con mis alumnos”; “Nunca tuve necesidad de gritar.. ellos escuchaban enseguida, enseguida estaban atentos... así pues, la relación con los estudiantes se ha mantenido fuerte incluso cuando me gusta menos dar clase hoy”; “Algunos alumnos, cuando los buscas, conversan, y acabas desarrollando una relación más próxima. Yo no tengo una manera jerárquica de comunicarme con ellos”.

Aparecen aspectos, como gestos de reciprocidad que se deben tener en cuenta, ya que poco se ha trabajado esta temática en el ámbito universitario. Nos encontramos con que los docentes españoles hacen una referencia destacada a esta categoría, siendo esta la tercera más destacada. Resulta interesante, por tanto, escuchar que dicen los docentes al respecto:

“Consigo tener una amistad con los que conozco, incluso después de que se marchan. Durante el curso no tengo amistad, la dinámica del curso es otra. Pero aun así, veo que ellos se preocupan mucho por mí. Hace poco estuve bastante enfermo, no contaba con volver a las aulas, y me llegó una lluvia de cariño. Sentí que lo que hice por ellos, tenía su coherencia”; “Ellos entregan las piezas con cariño y ahí se nota que ellos te devuelven cosas con cariño. Ellos vieron que yo les daba y quisieron tener esa complicidad”; “Sigo manteniendo una relación muy fuerte, cuando inclusive dejan de ser mis alumnos. La vida avanza y ellos se casan y tiene hijos. Algunos me hacen partícipe de sus vidas y yo de las mías. Dejo que me conozcan de otra manera, que vengan a mi casa y yo a la suya. Es una reciprocidad vital, por muy cursi que suene”; “Yo creo que tengo un afecto grande con aquel espacio y con esos jóvenes. Para mí lo más importante de la enseñanza son las relaciones que se establecen entre profesor-alumno, entre ellos, entre ellos y el contenido. Por lo tanto, me preocupo de dejar migas en el camino que desvelen cómo soy y lo que quiero de ellos. Y de vez en cuando, veo algunas cosas de ellos que invita a descifrar quienes son ellos”; “Tenía una relación con ellos muy próxima, porque ellos cuando salían fuera del aula, me invitaban para meditar de noche y yo me encontraba con ellos fuera del aula. El tejido

emocional que me une con los alumnos es una cuestión interesante. Yo después los invitaba a otros eventos”.

Las muestras directas de sentimientos también reflejan el tipo de relación que poseen. Nos volvemos a encontrar con que esta es una respuesta frecuente para los profesores españoles (cuarto lugar). Algunas de las frases clave son las siguientes:

“Y ahí, es super necesario que se vean diferencias, armonizar desigualdades de toda orden. La experiencia del colectivo es una experiencia fundamentalmente de amor, y por lo tanto, cómo profesor expreso mucho mis sentimientos y existe cierto feedback, que no llega a saturarme y que me ayuda a saber hasta dónde puedo llegar”; “Tal vez porque mi vida personal está muy separada. También con mis colegas. Entonces no doy mucho espacio a eso. Mi padre también es profesor y yo crecí con esa cosa en mi casa, con los profesores y los alumnos, y no me gusta nada. Yo creo que con ser empático en el aula, llega”; “Mi relación con los estudiantes es de amor y de odio. Nosotros siempre somos muy amigos y tenemos mucho respeto, pero no les gusta el grado de exigencia que yo exijo y no les gustan los resultados de las pruebas. De todas maneras, al final siempre evalúo mi trabajo y las lecturas de evaluación son algo impactante para mí, me emocionan”.

Cerca de la idea de gestos de reciprocidad de la que hablábamos antes, aparece una cuestión cómo preocupación bidireccional en la vida personal. En un principio podríamos pensar que tal preocupación tendría cabida dentro de la categoría “áreas de reciprocidad”, sin embargo, quisimos separarlo, pues se trata de un aspecto muy concreto que es la necesidad de preocuparse, de ser consciente de que detrás de la vida académica está una persona con sus diferentes anhelos, dificultades, etc. En el caso de España, salen aportaciones de este estilo, pero en un modesto quinto puesto. Como se puede observar a continuación.

“No es la primera vez que yo le pago el bus a un alumno o le invito a comer porque sé que no se lo puede permitir”; “Muchas veces tienen problemas con los padres y vienen y te las cuentan, y tú dices tú padre actúa así por que tiene miedo de lo que te pase y se lo explicas desde otro punto de vista, más ajeno”; “Algunas veces les ayudo con problemas personales. Estos último año que yo entré en al ProAcade, la Prorrectoría Académica, mi tiempo ahí disminuyó, entonces voy menos tiempo al interior, al centro académico, y me echan en falta. “Ah, quería conversar contigo,

¿dónde estás que no te vemos? Es que me surgió un problema familiar”; “Algunas veces, cuando veo que no está yendo bien, para la clase y les digo: “¿Qué está pasando aquí?”. Yo prefiero ese tipo de relación con ellos que no darles muchos textos y que solo sean grandes lectores de textos”; “Puede que una actividad externa de su vida esté interviniendo en la facultad, por ejemplo, muchos alumnos tienen dificultades vinculadas al transporte, de relación en su casa,...que eso no le ayuda a concentrarse para estudiar. Y eso no es una cosa que se cuente fácil, tienes que tener confianza. Yo no puedo permitir que nadie deje su titulación, por estas causas”; “Esta relación la desarrollé así, básicamente oyéndolos, qué les preocupa”; “A veces, tienen alumnos que vienen después de la clase a presentarme temas muy particulares de sus vidas personales. Para saber como comportarse, que opciones tienen,...”; “Tanto en encuentros presenciales como cuando intento ayudarles en problemas personales”; “Hubo varias veces que el alumno viene a pedir consejo para algo. Una vez yo estaba con una clase y la niña vino a preguntarme por otra persona como si no fuera ella, por algo que sucedió una situación en el aula. Después me descubrió que era una situación particular de ella. Me vino a preguntar y a decir que era homosexual y ella percibió que las amigas se alejaron. Vino a pedir ayuda para saber cómo se iba a acercar de nuevo a sus colegas, y esa expresión de un sentimiento tan profundo me dejó muy impresionado”.

Otras cuestiones, como muestras de empatía, de ponerse en el lugar del otro, aparecen de forma más discreta 7’88%. Lo podemos ver a continuación en alguna de las referencias:

“Yo creo que si tengo una sintonía, y que me llevo muy bien. Vinculado con empatizar o no, quiero que te des cuenta de lo que eso supone. Es un esfuerzo inmenso, yo hago eso, pero no con la intensidad que lo hacía antes”; “No sé, como te decía creo que los respeto, pero que no sé ponerme en su carga de trabajo, en sus filosofías de vida...Empatizo y eso se nota en nuestra relación, pero no sé si tanto como debiera”; “Creo que eso es porque he generado mucha empatía con ellos. Siempre tengo contacto con algunos alumnos”.

Los halagos premios, reconocimientos también son signos que ayudan a identificar la relación. Un docente se siente amado, por ejemplo cuando lo eligen como padrino a madrina de su curso. Un gesto tan inocente como este, puede ser una cuestión destacada. Un 5’91% de los docentes Españoles sienten a través de diversos gestos como este la proximidad de dicha relación. Así lo leemos en estas aportaciones:

“De hecho una chica de biología empezó a interesarse en mí a través de mis artículos. Y otras personas, también me han dado premios por ello”; “¿Ves estas placas? son realizadas por mis alumnos. He sido escogido diez veces como paraninfo de odontología y de otras titulaciones. Ese te debería de decir algo sobre mi relación con ellos”; “A mí algunos de ellos, me han llamado para ser su padrino de su boda. No creo que existe un mayor halago que esto. Una demostración más pura de la relación”; “Ayer mismo terminamos una graduación y hay alumnos que vinieron y se pasaron por aquí solo para verme. Hicieron unas camisetas con mis frases y me hizo especial ilusión ”; “Hace una década que todos los semestres soy homenajeado, no sé por qué, porque suspendo al 50% de la gente. Pero ellos, me reconocen el esfuerzo de esta manera”; “A mí, luego, los alumnos me lo han dicho, cuando ya me iba y tal, me han escrito alguna carta o me han... Y me acuerdo que una me dijo: “es que eres una profesional” y yo me sentí muy reconfortado”; “En estos días, incluso poner una foto de mí en la presentación del libro diciendo “ él mira a sus alumnos” y tenía una foto mía mirándolos. Debido a que estamos muy cerca, tengo un gran afecto por mis alumnos, para todos ellos”.

Otra cuestión, es la relacionada con la personalidad del propio docente como determinantes de lo que se puede y de lo que no se puede conseguir. A veces, justifican la buena o mala relación atendiendo a características de su personalidad. En el caso de España, se menciona menos esta categoría, aún así es un porcentaje que debiéramos tomar en consideración 5'91%. Ellos se definen de diversas formas:

"Porque mira, yo soy una persona adulta, mayor y que les quiere y por lo tanto, buscas lo mejor para ellos. Yo con mis hijos tengo las mismas preocupaciones. Mi forma de ser en todos los aspectos de mi vida es muy paternal, y por lo tanto, con ellos no es diferente”; “Con ellos soy una persona receptiva, comunicativa por supuesto y ya está, y estoy a disposición de los alumnos para todo lo que pueda redundar en su aprendizaje, y yo añadiría finalmente, que cuando trabajo no me preocupo tanto en ser una persona feliz, en tener mi propia felicidad. Soy una persona que se preocupa mucho de la felicidad de los demás, me pasa desde que era muy niño, forma parte de mi ser”; “Para mí lo más importante es ser honesto, pero ser honesto en todos los aspectos, no engañarle, ¡jojo! no estoy diciendo con esto que el resto de profesores los están engañando, sino que se trata de ser tú mismo. Ellos saben que parto de una sinceridad directa, y por lo tanto, la relación gira en torno a esto”; “Siempre he sido muy hablador y algunas veces creo que los alumnos esa manera de colocarme, esa manera de hablar, lo entienden como una grosería, pero no lo es. Y esto que te estoy contando es un buen indicativo de la relación, yo me esfuerzo pero...”; “En cuanto a la relación,

El componente interactivo en la docencia universitaria

yo soy una persona muy accesible y los que son más asiduos y más atentos, yo me sé los nombres de ellos. Me suelo relacionar más rápido con gente parecida a mí y eso condiciona algunos alumnos”.

A veces, justifican la relación con cuestiones mucho más nimias como la resolución de dudas 5´41%. Ese pequeño detalle marca la diferencia, pues los docentes consideran que si los alumnos tienen confianza como para preguntarles es que el vínculo no es frío, sino medio o cercano. Lo observamos en estas aportaciones:

“Pero aún tienen una barrera muy grande para buscar al profesor para preguntar sobre un tema, aprender más. Normalmente sólo lo buscan cuando tienen un problema que necesita ser resuelto”; “Y fuera siempre me saludan, me hacen preguntas por los pasillos. Mi relación se podía sintentizar con esa frase”; “Una buena parte de la clase viene a conversar conmigo. Para preguntarme dudas, porque no vienen al laboratorio”; “Muchas veces no saben cómo hacer una cosa en la universidad y yo les llamo y les ayudo”.

El último dato, y el más destacado es el que hace referencia al contacto físico. Los docentes españoles rehúyen de realizar ese tipo de actos, y solo un 0,98% de las respuestas lo mencionan. Algunas aportaciones al respecto son:

“Es un afecto muy próximo en el que ellos escogen como se trabaja. Yo no siento necesidad, por ejemplo, de ser ambiguo. Ellos marcan los límites, incluso de proximidad física y yo los apoyo. Suelo ser muy cariñoso con ellos”; “Mi tejido emocional es un poco más fría en este centro. Yo no doy abrazos, como otras compañeras, yo soy más fría en las emociones”; “A veces te advierten de que tengas cuidado con la cercanía a los estudiantes pero yo soy así, aunque he de reconocer que he sido más cercana de lo que soy ahora. Me gusta darles una felicitación, despedirme con un abrazo y no con un frío, cruce de manos. Eso también te dice cosas de mi relación y de mi forma de vivir”; “Aquí en la universidad tengo una relación muy buena, muy cercana con ellos. Los alumnos vienen, me abrazan, me dan beso, y me gusta tener esa relación cercana con los alumnos y una forma respetuosa”.

Análisis cualitativo Brasil:

En el caso de los docentes brasileños, observamos que el principal indicador de la proximidad de sus relaciones reside en la **preocupación bidireccional por la vida personal** 14´28%. Los docentes afirman que las manifestaciones

de preocupación e interés por sus alumnos les señala una tendencia similar en estos. Ellos mismos aluden a muestras como:

“Muchas veces tienen problemas con los padres y vienen y te las cuentan, y tú dices tú padre actúa así por que tiene miedo de lo que te pase. También en clase se hacen confesiones veladas sobre mi vida y eso es otra manera de canalizar los sentimientos”; “Algunas veces les ayudo con problemas personales. Estos último año que yo entré en al ProAcade, la Prorrectoría Académica, mi tiempo ahí disminuyó, entonces voy menos tiempo al interior, al centro académico, y me echan en falta. “Ah, quería conversar contigo”, “Dónde estás que no te vemos” y me hablan de su vida y yo les pongo al día de mis progresos profesionales”; “Puede que una actividad externa de su vida esté interviniendo en la facultad, por ejemplo, muchos alumnos tienen dificultades vinculadas al transporte, de relación en su casa,...que eso no le ayuda a concentrarse para estudiar. Y eso no es una cosa que se cuente fácil, tienes que tener confianza. Yo no puedo permitir que nadie deje su titulación, por estas causas”; “Lo desarrollé principalmente oyéndolos, qué les preocupa y haciendo que supieran escucharme”; “A veces, tienen alumnos que vienen después de la clase a presentarme temas muy particulares de sus vidas personales. Para saber como comportarse, que opciones tienen,...y yo les pongo ejemplos vitales”; “Algunas veces, cuando veo que no está yendo bien, para la clase y les digo: “¿Qué está pasando aquí?”. Yo prefiero ese tipo de relación con ellos que no darles muchos textos y que solo sean grandes lectores de textos”.

En segundo lugar, un 11'27% los docentes tienen en cuenta dos aspectos importantes, la **ausencia de problemas** y los **gestos de reciprocidad** de sus alumnos. El hecho de no existir un conflicto es un indicador del estado de una relación, no para dar aportaciones positivas de esta si no para no tener aspectos negativos en contra. Entre las citas más destacadas:

“Sigo manteniendo una relación muy fuerte, cuando inclusive dejan de ser mis alumnos. La vida avanza y ellos se casan y tiene hijos. Yo sigo en contacto y ellos también me gustan”; “Ellos entregan las piezas con cariño y ahí se nota que ellos te devuelven cosas. Tú das y obtienes”; “Yo me quedo muy feliz, porque vienen y me buscan. A veces, tengo la suerte de que en otras facetas me devuelven el trabajo que hice con ellos”; “eso supone que hice un buen trabajo y que ellos también se esfuerzan por devolver algo a la sociedad y a mí”; “Yo creo que tengo un afecto grande con aquel espacio y con esos jóvenes. Para mí, lo más importante de la enseñanza son las relaciones que se establecen entre profesor-alumno, entre ellos y el contenido. Veo que tenemos ese afecto porque ellos me hacen feliz y yo se lo devuelvo en forma de aprendizaje”; “Tenía una relación con ellos muy próxima, porque ellos cuando salían fuera del aula, me invitaban para meditar de noche y yo me encontraba con ellos fuera del aula. El tejido emocional que me une con los alumnos es una cuestión interesante”;

“Yo creo que el mayor indicador que te puedo dar es que los alumnos siempre vuelven para verme y yo a ellos”; “Muchas veces no saben como hacer una cosa en la universidad y yo les llamo y les ayudo. Ellos también se preocupan de saber si he tenido un buen día”; “Entonces no tengo conflictos con los estudiantes. En raras excepciones suceden relaciones más problemáticas”; “Creo que cada uno vive su vida, respeta a los demás, y así la gente va viviendo mejor”; “Incluso tenemos un alumno que es bipolar. Pero en tan alto grado que de broma decimos que es “octopolar”. Como hay buena relación, con él también, porque lo tratan como uno más y lo ayudan, podemos tener este tipo de bromas”; “No... a ver si me viene alguna cosa a la mente... No, de hecho creo que no hay problemas”.

La **muestra de sentimientos**, con un 10'52% por parte de los docentes les permite evaluar el grado de feedback en sus alumnos. Si estos dejan un espacio para compartir sus sentimientos positivos y negativos en el aula. Algunas de las situaciones que comentamos son:

“Creo que mis alumnos tienen miedo de mí. Por mi manera de hablar. No sé cómo explicarlo, soy muy brusca. Entonces ellos tienen miedo de acercarse”; “Pero tiene también otro lado que no es bueno, que tensiona. Es una relación de ambigüedad, de tensión. No es una relación 100% tranquila. Pero no puedo decir tampoco que es un infierno. No, es cordial”; “Porque encuentro a los alumnos con otros profesores y siento que hablan así con mucho cariño, de una manera que nunca hablan conmigo, como de forma más profesional. Tengo esa impresión”; “pero lo que no hago ahora es dejar al descubierto tanto mi sensibilidad pero trato de ser sincera y ellos lo son conmigo”; “Mi relación con los estudiantes es de amor y de odio. Nosotros siempre somos muy amigos y tenemos mucho respeto, pero no les gusta el grado de exigencia que yo exijo y no les gustan los resultados de las pruebas. Pero al final de todo me hacen sentir querido”; “he fracasado un poco y empiezo a desanimarme y veo que ellos también”; “Soy un profesor muy cercano y, ellos me miman mucho. Siempre tienen detalles conmigo”.

Los profesores brasileños realizan un número significativo de aportaciones en relación al **contacto físico**, 9'02%. Nos encontramos con que en relación al contacto físico existe una diferencia clara, con respecto a otros países, que traspasa las líneas académicas y que tiene como factor principal el ámbito cultural:

“Emocionalmente no soy una profesora que de abrazos a los alumnos, no soy de esa forma, aunque hay otros profesores que sí lo hacen son afectuosos, pero yo soy más seria en eso, aunque no lo veo mal”; “Te advierten de que tengas cuidado con la cercanía a los estudiantes, pero yo soy así. Aunque he de reconocer que he sido más cercana de lo que soy ahora”; “Entonces yo diría que la representación que tú haces de esa relación afectiva, muchas veces es constituida a partir de la propia

interpretación de la intimidad. Es cuando percibes que ellos están buscando o no, esa falta de intimidad y te llaman para reconstituir esa deficiencia y crear lazos de relación más afectivos. El contacto físico se establece entre cada sujeto y no en una clase, pero en términos generales soy muy intensa y no me preocupa dar palmadas para alentar y sustentar la relación”; “Aquí en la universidad tengo una relación muy buena, muy cercana con ellos. Los alumnos vienen, me abrazan, me dan beso, y me gusta tener esa relación cercana con los alumnos y una forma respetuosa”.

En relación a la cuestión anterior, existe un mismo porcentaje de aparición de 9’02%. Este hace referencia a las **muestras de empatía**. Los docentes observan una relación entre la empatía que ellos crean en el aula, con la relación con sus alumnos. Un 8’27% de los docentes brasileños afirman que la **muestra de halagos, reconocimientos y premios** es un indicador de la relación que sus alumnos tienen con ellos. Es un reconocimiento tácito, en este caso de una buena relación y así lo demuestran:

“Algunos de ellos, me han llamado para ser su padrino de su boda. La relación cordial es muy importante, ser reconocido,...eso es muy bueno”; “Ayer mismo terminamos una graduación y hay alumnos que vinieron y se pasaron por aquí solo para verme”; “Si han sido estudiantes en la última década, sí. Hace una década que todos los semestres soy homenajado, no sé por qué, porque suspendo al 50% de la gente. Pero los que alcanzan, tienen éxito”; “Justo hoy salgo de aquí para una celebración grande y soy uno de los profesores homenajeados”; “A mí, luego, los alumnos me lo han dicho, cuando ya me iba y tal, me han escrito alguna carta o me han... Y me acuerdo que una me dijo es que eres una profesional”; “De hecho una chica de biología me llama por ello. Y otra gente también me ha dado premios por ello”; “¿ves estas placas? son realizadas por mis alumnos. He sido escogido diez veces como paraninfo de odontología y de otras titulaciones”; “En estos días, incluso poner una foto de mí en la presentación del libro diciendo “mira a alguien como él mira a sus alumnos” y tenía una foto mía mirarlos. Debido a que estamos muy cerca, tengo un gran afecto por mis alumnos, para todos ellos”.

Uno de los indicadores que tenemos que tener en cuenta son los aspectos intrínsecos de la **personalidad de los docentes**. Que estos mantengan o no predisposición a tener buenas o malas relaciones con los alumnos afecta significativamente a estas. Algunos ejemplos son:

“Me dicen que soy frío. No sé, siempre he sido así, y eso me llevó a tener problemas también a nivel personal”; “yo defiendo que no quiero involucrarme con mis alumnos, y mantengo una distancia con mis alumnos. Soy así”; “Siempre he sido muy hablador y algunas veces creo que los alumnos esa manera de colocarme, esa manera de hablar, lo entienden como una grosería, pero no lo es”; “Con ellos soy una persona

receptiva, comunicativa por supuesto y ya está, y estoy a disposición de los alumnos para todo lo que pueda redundar en su aprendizaje, y yo añadiría finalmente, que cuando trabajo no me preocupa tanto en ser una persona feliz, en tener mi propia felicidad”; “Por que mira, yo soy una persona adulta, mayor y que les quiere y por lo tanto, buscas lo mejor para ellos. Yo con mis hijos tengo las mismas preocupaciones”; “En cuanto a la relación, yo soy una persona muy accesible y los que son más asiduos y mas atentos, yo me sé los nombres de ellos”; “Para mí lo más importante es ser honesto, pero ser honesto en todos los aspectos, no engañarles. ¡Ojo! no estoy diciendo con esto que el resto de profesores los están engañando, sino que se trata de ser tú mismo”; “Soy una persona muy emocional, lloro en el aula enseñando una clase con las historias que cuentan”; “Que yo fuese más cercano, pero no forma parte de mi personalidad. Y no lo cambié aún y tal vez lo tendría que haber cambiado y no lo cambié. Es mi personalidad así”; “Soy abierto, soy una persona dispuesta”; “Me consideran una persona objetiva, justa. No soy tan rígido, pero tengo un conjunto de reglas que todo el mundo tiene que respetar”.

La comunicación es un aspecto imprescindible a tener en cuenta en las relaciones sociales. Los **elementos comunicacionales** son para el 6’01% de los docentes, un elemento que ellos mismos evalúan y analizan para comprender mejor estas relaciones. El hecho de que los propios docentes puedan usar una comunicación con sus alumnos en las que no predominen elementos inadecuados como gritos, lo denominan como factores positivos. Entre sus discursos podemos observar referencias como:

“Me quedo en el patio, converso con los alumnos. Les resuelvo dudas de la disciplina, de otras disciplinas, cuestiones de cosas de la vida personal. Entonces creo que tengo una relación muy positiva con mis alumnos”; “Esas relaciones afectivas se dan en un lenguaje muy complejo y que no se va a conseguir establecer esa profundidad. La limitación del espacio de intimidad es lo que te va a permitir o no esa relación de afectividad”; “Nunca tuve necesidad de gritar.. ellos escuchaban enseguida, enseguida estaban atentos... así pues, la relación con los estudiantes se ha mantenido fuerte incluso cuando me gusta menos dar clase hoy”; “Algunos alumnos, cuando los buscas, conversan, y acabas desarrollando una relación más próxima”; “Pero, yo les he hablado siempre de tú y excepto una vez, que como fue una vez me acuerdo, un alumno estaba yo paseando en clase porque yo no me solía sentar nunca, estaba explicando y me hizo: “pssss”. Me llamo así y me volví y le dije “¿Me has llamado a mí?” Y yo le debí poner tal cara que me dijo “Usted perdone” y le dije “Estás perdonado; ” No asisto a sus clases y los presiono. Pregunto a los alumnos, muchas veces me vienen y me comentan. Y yo con eso voy a los profesores estos, y les cuento lo que hacen bien, y bueno, intento que corrijan aquellas cosas que me parece

que pueden estar haciendo mal, en base a lo que me dicen los alumnos y lo que consigo averiguar por mi cuenta, y hablando con ellos”.

Los docentes brasileños no otorgan un peso relevante a los **escenarios en los que se producen las relaciones** con sus alumnos. En el caso de estos los espacios, dentro y fuera de la Universidad no tienen una línea formal tan rígida como por ejemplo en el caso de España. Ellos mismos los diferencian de forma que:

“Si tienes Facebook, y yo tengo un grupo de las materias. Y tengo un perfil de Facebook que es mío y ahí el alumno que entra en el grupo me solicita que quiere amistad, que quiere ser mi amigo en Facebook. Pero yo no quiero ser amigo de mi alumno”; “Aún que me encuentre con ellos en locales cuando voy con mi marido y mi familia. No tengo problema con eso, pero no me involucro con alumnos”; “Yo soy muy accesible, pero después de que acaba la formación, es cuando puedes llegar a ser más amigos e incluso durante el curso, pero hay que mantener una dinámica y aun así mi relación es muy próxima. Hablo con ellos muchos aquí y en los foros”; “el día de mañana si tienes algún problema, es importante tener un profesor de mano, a un ingeniero o a una persona. Y puede ayudarte o tú a él, quién sabe. Y esa base de la que hablamos no la conseguiría si solo trabajo aquí con ellos, hay que salir de estos muros”.

El hecho de dirigirse a los docentes **para plantear o resolver dudas**, hace que los docentes sientan una relación más cercana con sus alumnos. Que estos muestren iniciativa y no tengan reparos en acudir a los profesores, es un síntoma de que la relación es cercana para ellos:

“Porque participan en el aula”; “hacen preguntas”; “Yo disfruto mucho con algunos que te comenta que tienen interés hacen preguntas y participan. Al final, eso hace que las relaciones sean mejores”; “Participan de todos los movimientos existentes”; “Siempre viene a preguntar, a consultar, etc”.

Por último, también con un 3’75%, al igual que el aspecto comentado con anterioridad, mencionan las **características personales de los alumnos**. Proponen algunas como:

“Entonces en el aula, aquellos que dedican esfuerzo consiguen salir con nivel muy bueno porque he percibido que da buenos resultados y además, favorecen la relación con el resto de alumnos del aula”; “Mis alumnos son extremadamente respetuosos. Date cuenta de que vienen de otro Estado donde vienen de realizar un largo camino para poder llegar a la Universidad y, por lo tanto, tú consigues traspasar el límite profesor-alumno y llegar más próximo sin que eso cree ningún problema”;

El componente interactivo en la docencia universitaria

“Claro que hay diferencia de relación con unos y con otros, por simpatía, intereses, proximidad en la forma de ser. Ellos condicionan mi docencia”.

Resultados por áreas científicas

Si los datos anteriores los desagregamos por áreas científicas, nos encontramos con los siguientes datos:

Tabla 2.95

Indicadores del tipo de relación que mantienen con los estudiantes españoles por áreas.

Muestra de los docentes de España					
	CC. Sociales y Jurídicas	Ciencias Salud	Ciencias Experim.	Ingeniería y Arquitectura	Humani dades y Artes
Gestos de reciprocidad	25%	28'57%	28'57%	10'71%	7'14%
Muestras de sentimientos	33'33%	14'81%	29'62%		22'22%
Halagos, reconocimientos, premios		50%	8'33%	41'66%	
Elementos comunicacionales	17'24%	17'24%	27'58%	10'34%	27'58%
Preocupación bidireccional por la vida personal	12'5%	31'25%	6'25%	25%	25%
Características de los alumnos		100%			
Aspectos de la personalidad del docente	25%		8'33%	50%	16'66%
Contacto físico		100%			
Búsqueda de solución de dudas	9'09%	18'18%	9'09%	18'18%	45'45%
Muestras de empatía		25%	56'25%		18'75%
Escenarios relacionales diversos	30'55%	33'33%	22'22%	8'33%	5'55%
Falta de problemas	7'69%	46'15%	30'76%		15'38%

Nota: La fuente de esta tabla es de elaboración propia (2018).

Análisis cualitativo:

Observando las respuestas de los docentes españoles por áreas nos encontramos con aspectos que merecen la pena destacarse:

El área de ciencias sociales, demuestra que el tipo de vínculo viene condicionado por la utilización de los escenarios de la Facultad (entradas, zonas de fumadores, pasillos, etc), la muestra de sentimientos ocupa el segundo lugar y los gestos de reciprocidad el tercero, así como aspectos de la personalidad docente.

En ciencias de la salud podemos destacar, que son los únicos que hablan sobre cómo ven en sus alumnos (como muestra de su relación). Es decir, sé que mi relación es de amor, porque ellos son felices conmigo. O sé que es una relación distante, porque veo en sus caras mucha desconfianza. Asimismo, destaca que uno de los factores más mencionados sean los halagos y los premios. Aunque somos conscientes de que es un gremio que tiende bastante a la exposición y reconocimiento de su trabajo.

En el área de ciencias experimentales, destacan por encima de las demás categorías la empatía y la falta de problemas. Aunque debiéramos tener mucho cuidado a la hora de valorar la categoría de “falta de problemas”, porque la falta de problemas pudiera ser un problema en sí mismo. Es decir, si tú observas que no hay dificultades puede deberse a que realmente no las hay o a que la situación es tan rutinaria que eso evita la existencia de implicación personal.

En ingeniería, destacan por encima de todo la personalidad del docente, haciendo a referencia a que si existe una buena o una mala reacción depende de sus rasgos de personalidad. Muchos mencionan que por culpa de su temperamento la reacción es fría, otros que gracias a su manera de ver la vida de una manera pausada, la relación es más reflexiva y cercana. Lo que está claro es que el foco principal de la relación lo sitúan en ellos mismos.

En artes y humanidades, que los alumnos pregunten dudas y la manera de referirse a ellos, son signos identificables de la relación.

Tabla 2.96.
Indicadores del tipo de relación que mantienen con los estudiantes brasileños por áreas.

Muestra de los docentes de Brasil					
Ciencias	Sociales	Salud	Experimentales	Ingeniería	Humanidades
Gestos de reciprocidad	20%	40%		26'66%	13'33%
Muestras de sentimientos	14'28%		42'85%	14'28%	28'57%
Halagos, reconocimientos, premios		63'63%		27'27%	9'09%
Elementos comunicacionales	12'5%	12'5%	37'5%	25%	12'5%
Preocupación bidireccional por la vida personal	15'78%	21'05%		26'31%	36'84%
Características de los alumnos	20%		20%	20%	40%
Aspectos de la personalidad del docente	27'27%	9'09%	18'18%	27'27%	18'18%
Contacto físico	16'16%		33'33%	33'33%	16'16%
Búsqueda de solución de dudas		40%	40%	20%	
Muestras de empatía	50%	8'33%		25%	16'66%
Escenarios relacionales diversos		16'66%	66'66%	16'66%	
Falta de problemas	6'66%	6'66%		86,66%	

Nota: La fuente de esta tabla es de elaboración propia (2018).

Análisis cualitativo:

En el área de ciencias sociales, en Brasil, existe una clara prevalencia de las categorías de “muestra de empatía” y “aspectos de la personalidad del docente”. Los aspectos personales del docente y la adaptabilidad de estos son los aspectos principales a valorar.

En ciencias de la salud vuelven a destacar, como en el profesorado español, los halagos, premios, y reconocimientos, aunque muy parejos con los gestos de reciprocidad. Lo cual nos indica que hay una repartición más ecuánime en la observación de las figuras del docente y del alumno.

En ciencias experimentales, los escenarios y la muestra de sentimientos son los aspectos más reseñables. En ingeniería y arquitectura, destacan la ausencia de problemas y aunque en menor medida el contacto físico con los alumnos que, como comentábamos anteriormente, en Brasil no está tan estigmatizado como pudiera estarlo en otros contextos culturales.

Por último en artes y humanidades destacan dos categorías. En mayor medida la “preocupación del docente por la vida personal de sus alumnos” y en segundo lugar la “muestra de sentimientos”. Muy vinculadas ambas.

Pregunta 8.3.- Su relación con los estudiantes se da dentro o dentro y fuera del escenario universitario?

Sentido de la pregunta:

Uno de los dilemas habituales en las relaciones entre docentes y estudiantes es la mayor o menos apertura de los ámbitos relacionales, es decir, la medida en que esa relación se centra y reduce a los escenarios académicos o se amplía a otros contextos diferentes (culturales, de ocio, sociales). Suponíamos, además, que esta cuestión marcaba claras diferencias entre los docentes españoles y brasileños. Por eso se incorporó a la entrevista.

Resultados generales:

Tabla 2.97. <i>Escenario relacional manifestado por los docentes.</i>		
<i>Muestra de los docentes de España</i>		
Respuesta:	Únicamente dentro del escenario universitario	Dentro y fuera del escenario universitario
Porcentaje:	74%	26%
<i>Muestra de los docentes de Brasil</i>		
Respuesta:	Únicamente dentro del escenario universitario	Dentro y fuera del escenario universitario
Porcentaje:	26%	74%

Nota: La fuente de esta tabla es de elaboración propia (2018).

Análisis cualitativo:

Los datos recogidos dan cuenta de la clara diferencia cultural entre España y Brasil con respecto a la forma de relacionarse docentes y estudiantes (al menos desde la percepción de los propios docentes): los porcentajes son prácticamente coincidentes aunque en sentido inverso. Los docentes españoles prefieren limitar la interacción con sus estudiantes al contexto académico (74% cerradas frente al 26% abiertas), mientras los brasileños abren esas relaciones a otros contextos (74% abiertas frente al 26% cerradas).

Resultados por áreas científicas

Si los datos anteriores los desagregamos por áreas científicas, nos encontramos con los siguientes datos:

El componente interactivo en la docencia universitaria

Tabla 2.98

Escenario relacional manifestado por los docentes por áreas.

Muestra de los docentes de España Y Brasil

ÁREAS	INGENIERÍA				CIENCIAS SOCIALES				CIENCIAS DE LA SALUD				CIENCIAS EXPERIMENTALES				ARTES Y HUMANIDADES			
	ESPAÑA		BRASIL		ESPAÑA		BRASIL		ESPAÑA		BRASIL		ESPAÑA		BRASIL		ESPAÑA		BRASIL	
Sujeto	Dentro	Dentro y fuera	Dentro	Dentro y fuera	Dentro y fuera	Dentro y fuera	Dentro y fuera	Dentro y fuera	Sujeto	Dentro y fuera	Sujeto	Dentro y fuera	Sujeto	Dentro y fuera	Sujeto	Dentro y fuera	Sujeto	Dentro y fuera	Sujeto	Dentro y fuera
EPING1S	X	X	x		X		x		ECCSSO1S	X			ECC1S		X		EAYH1S	X		X
EPING2S		X			X		x		ECCSSO2S	X			ECC2S	X			EAYH2S		X	X
EPING3S	X		X		X		x		ECCSSO3S	X			ECC3S	X			EAYH3S	X		X
EPING4S		X	X		X		x		ECCSSO4S	X			ECC4S	X			EAYH4S		X	X
EPING5S		X	X		X				ECCSSO5S	X			ECC5S	X			EAYH5S	X		
EPING6S		X	X		X				ECCSSO6S				ECC6S	X			EAYH6S		X	X
EPING7S	X		X		X				ECCSSO7S	X			ECC7S	X			EAYH7S	X		X
EPING8S	X		X		X				ECCSSO8S	X			ECC8S	X			EAYH8S	X		x
EPING9S	X		X					X	ECCSSO9S				ECC9S	X			EAYH9S	X		X
EPING10S	X		X					X	ECCSSO10				EC10S	X			EAYH10S	X		x
PORCENTAJ	50%	50%	90	10	70%	30%	20%	80%					90%	10%	40	60		70%	30%	70

Análisis cualitativo en España y Brasil:

Los resultados obtenidos en los dos países, a nivel general, marcaban claras diferencias entre uno y otro. Esas diferencias también se hacen patentes al observar los datos a través del filtro de las áreas científicas a las que los docentes pertenecen.

Un caso curioso es el de las Ingenierías, único caso en el que los docentes españoles son más abiertos (50% dentro frente a 50% dentro y fuera) que los brasileños (90% dentro y solo 10% dentro y fuera) a la hora de interaccionar con sus estudiantes. También en el área de Ciencias Experimentales los docentes brasileños indican una preferencia por mantener la relación en contextos académicos (70% frente a 30%).

En todas las otras áreas los docentes españoles se inclinan por mantener el contacto con los estudiantes solo en el ámbito académico, Y, a la inversa, los docentes brasileños tienden a ampliarlos a otros contextos.

***Pregunta 8.4.- ¿Qué tipo de problemas relacionales encuentra en su aula?
Problemas de sexismo, racismo, con base académica, relacional,...***

Sentido de la pregunta:

La percepción de los docentes con respecto a sus estudiantes también abarca ámbitos vitales diferentes a los académicos. Al fin y al cabo, nuestra tarea no es solo trabajar con ellos los contenidos académicos sino, también, los valores que puedan favorecer su formación como ciudadanos maduros y comprometidos en el bienestar social. Por eso nos pareció importante incluir cuestiones que recojan la percepción que los docentes tienen de sus estudiantes no solo como aprendices sino como personas y ciudadanos.

Hemos categorizado las respuestas en torno a 6 categorías surgidas del contenido de las respuestas recogidas.

Resultados generales:

Tabla 2.99. <i>Problemas relacionales manifestado por los docentes.</i>			
Respuesta	Ítems	España	Brasil
¿Qué tipo de problemas encuentra en su aula? Problemas de sexismo, racismo, con base académica, relacional,...	Problemas culturales	0%	14,63%
	Problemas relacionales	62,24%	12,63%
	Problemas vinculados con el sexo o la edad	26,53%	39,77%
	Problemas de ratio	0%	9,09%
	Problemas de índole religiosa	0%	11,36%
	Problemas académicos	11,22%	12,05%

Nota: La fuente de esta tabla es de elaboración propia (2018).

Análisis cualitativo de España:

En la tabla anterior analizamos los resultados generales en relación a las problemáticas más comunes en las aulas.

En el caso de las aulas españolas existen tres problemáticas a las que los docentes hacen referencia. En primer lugar, con un porcentaje alejado de las demás problemáticas, los **problemas relacionales**, con un 62'24%. Entre los distintos testimonios podemos ver estas aportaciones:

“Ves a todos juntos y cuatro filas más atrás otra persona, es cuestión de humanidad. No saben tratarse bien entre ellos”; “Hay grupos más cohesionados, hay hornadas de alumnos más cohesionados y otros menos cohesionados, más independientes. Pero a la hora de hacer trabajos siempre aparecen un montón de dificultades. A veces, son cosas sin importancia, pero en otras me preocupan hasta que puntos son capaces de llegar”; “A veces ves alguno que no se integra, pero no es problema del grupo, sino que es problema de la persona. Hay mucho drama”; “Me hubiera gustado que hubiera dado más pasos para juntarme con profesores universitarios que estábamos quizás concienciados desde el principio, que no estábamos para el ganar dinero o tener meritocracia. Pero creo que entre los profesores nos cuesta relacionarnos”; “Si es cierto que la competitividad es grande y puede haber roces, les obsesionan mucho las calificaciones”; “Te escriben a las 6 de la mañana sábados y domingos. Tengo grandes dificultades”; “Sí que hay a veces mal rollo entre alumnos, o grupos pero ocurre hasta en un vecindario, en cualquier ámbito social pasa”; “Antes quizá eran más competitivos pero ahora incluso son muy pasivos”; “Hay una gran diferencia entre cómo me relaciono yo con mis estudiantes, a como yo

me relacionaba con mis profesores. Muchas veces no tienen respeto cuando se dirigen a mí”; “Hace dos años sí que se notaba esa diferencia y estaban los que rendían más o eran “mejores” y querían trabajar y venían a clase... y por otro lado los que no. También se separaban entre los que sacaban buenas notas y otros que estaban interesados por otras cosas (que también había gente bueno), pero como que estaba el grupito que está siempre en clase y pregunta, y los demás separados”; “Peleaban entre ellos y no se llevaban bien”; “Los problemas que tuve fueron cuestiones de las coordinadoras, no pude hacer la asignatura como me hubiera gustado”; “Tuvimos que acudir a posteriori y ya estaba todo un poco caótico. Tuvimos que ir a decanato para poder solucionar esa situación. En mi departamento teníamos muy mala relación”; “Para que me entiendas te explico un detalle con un alumno de magisterio, que hizo una protesta porque no pudo entregar un trabajo fuera de plazo. De aquellas F. era decano, yo tuve que recular, fue todo un poco desagradable. Problemas de relación entre profesores y alumnos merecen ser destacados”; “No he visto en esta carrera nada más que la competitividad, eso sí que ocurre y a veces hay discusiones porque son grupos de trabajo en el laboratorio”; “Creo que son problemas que no tienen solución hay que habituarse (al trabajo en grupo), además es que a veces se tienen problemas porque se recogen trabajos de otros años y nos damos cuenta, y hay un problema en el grupo”; “Una de las cosas que veo es que no se relacionan, debe ser que no viven en Santiago y conviven muy poco. Me parece un problema a largo plazo”.

En segundo lugar, los problemas vinculados con el sexo o la edad. Los docentes consideran en un 26’53% que estos interfieren en la dinámica de aula. Podemos observar comentarios como:

“Quizás es hecho de ser demasiado joven influye en los alumnos y por eso tengo tantos problemas para que me tomen en serio. Es muy frustrante, tengo que hacer muchos esfuerzos”; “Ser demasiado joven influye en los alumnos, y algunas veces no es que te chuleen”; “Se toman ciertas libertades que no se deberían de tomar. No sé si es que están acostumbrados a un perfil más antiguo”; “Soy mayor, no tengo aula virtual y eso hace que ellos busquen otras cosas”; “Mi juventud también se nota, tienden a tomarse más libertades pensando o bien que tú vas a pasar o que les vas a comprender mejor o simplemente por aprovechar un poco”; “Que les vas a comprender mejor o simplemente por aprovechar un poco”; “Parecía que algunos quedaron muy sorprendidos de que fuese la profesora y se tomaron confianzas y les tuve que parar los pies porque me trataban diferente a profesores con más experiencia. Me veían casi como una compañera en ese sentido tuve que cambiar pero en otros considero que no”; “Bueno, he engendrado muchas envidias en chicos, o sea, en hombres, y la evolución podría haber sido más agradable de decir: “bueno, pues he levantado x proyecto de no sé qué..”; “En los 80 fue todo muy conflictivo, más que ahora con

vuestras cosas de género y tal...pero si veo cierta discriminación hacia las mujeres y eso me preocupa”; “Lo fui dejando porque ni ellos se acercan tanto por la diferencia de edad y eso me frustraba. Me parece que es uno de los problemas más graves en la Universidad, el generacional”.

Por último, con un 11'22% afirma que sus alumnos tienen déficits en el ámbito académico. Entienden estos problemas de diferentes formas como:

“Teniendo en cuenta, las facilidades que tienen para estudiar, creo que no le sacan rendimiento”; “Tanta máquina y tanta historia hace que la cabeza no discorra y después tienen muchos problemas para salir de aquí con contenido”; “Me gustaría que hubiese más participación, pero me estoy enfocando más a sacarlos adelante conceptuarme. Existen muchos problemas en la clase por diferentes niveles en la asignatura”; “En el aula, encuentro el problema de la participación, pero no creo que no tengan voluntad de participar, creo que no saben que decir. No tienen nivel”; “Casi les obligamos a que tengan un portátil, a que inviertan en la carrera dinero extra en sistemas que deberíamos darle nosotros y a veces hay crispación. Porque no hace igual un trabajo un chico que siempre tuvo ordenador en casa, que para uno que es nuevo en esta área”; “Existen tantas carencias de cuestiones básicas, que llevar un aula con un mismo contenido para todos es un problema. Pero esto se habló a nivel institucional y se metió un cursillo de biología preuniversitario. Aun así las cosas no han mejorado”.

Análisis cualitativo de Brasil:

En el caso de los docentes de Brasil, encontramos una variedad más amplia de problemáticas. En primer lugar los docentes destacan las dificultades **vinculadas con el sexo o la edad**. Esta primera dificultad tiene en los docentes de Brasil un peso relevante con respecto las demás problemáticas. Podemos observar respuestas como:

“La cuestión de género es muy fuerte y se ve claramente que existe una prejuicio entre ellos. Conmigo no hay espacio para ello, pero no puedes evitar lo que se escapa a tus escenarios”: “Existe aún una percepción muy machista aquí y una discriminación de género, tanto para las plazas de profesoras en ésta área como por los propios alumnos”; “Hago muchas bromas, porque en matemáticas tenemos varios homosexuales. Masculinos más que femeninos. Y ellos son muy buenos en matemáticas. Entonces, cuando veo que tengo alguno en el aula digo “bua! Yo tengo a un homosexual que va a sacar 10 en todo. Pero aunque me lo tomo a bien, y bromeo

con el tema la homofobia me preocupa mucho”; “Todos los alumnos saben que yo soy gay, oficialmente casado con un hombre y con eso no tienen ningún problema. Y yo hablo de eso en el aula con normalidad. Estoy en un grupo de apoyo y empoderamiento a alumnos. Soy miembro de manera oficial. Entonces para mí no es ningún impedimento. Pasé a tener ese grupo y a tener una postura extremadamente abierta en las aulas, porque claramente había un problema de homofobia aquí, de diversas formas. Esta es una de las razones por las cuales yo claramente decidí decir “bien, soy gay, soy dueño de mi vida”. Porque la gente hacía claramente una opresión a gays y lesbianas. De los propios alumnos hacia ellos. Entonces es una cosa muy importante para mí que este grupo exista. Y participar en estos grupos”; “Supongo que esto responde a problemas de género de la sociedad, y que se ve el reflejo aquí en la Universidad”; “Cuando el profesor es muy joven hay una tendencia a estar más de broma, el respeto se queda un poco perjudicado”; “Mi relación con los estudiantes varió porque cuando empecé era muy joven. Es fácil que no entiendan cuál es su lugar y cuál es el tuyo”.

En segundo lugar, hacen referencia a los **problemas de índole cultural** entre los alumnos. Comentan aspectos como:

“En el aula siempre hay problemas de racismo. Es un tema que me preocupa muchísimo”; “También, hay problemas de racismo, problemas con los negros”; “He visto situación entre ellos, pero conmigo no, porque me guardan bastante respeto. Cuestión de raza ya vi, falta de sentimientos. Pero yo creo que luego se entendieron después. Pero sólo lo vi, no lo entendí muy bien. Pero conmigo no”; “Hay choques culturales, en esta clase existen muchas dificultades”; “No hay racismo pero si hay culturas más distantes, aquí hay pocos negros resultado de nuestra sociedad clasista. Es cierto que los negros que vienen de otras partes no se integran van a su aire”; “En economía a penas hay negros. Yo lo percibo con las personas de intercambio que vienen de Senegal. Ellos reclaman, pero yo creo que ellos tampoco hacen esfuerzos para integrarse, son distantes”; “yo siempre estoy hablando de racismo, y yo trabajo también con la cuestión de barreras actitudinales. Muchas veces tienen prejuicios y no son conscientes”; “Por la propia homogeneidad de la clase, desafortunadamente tengo muy poco alumnos negros, incluso hoy en día. Existe un problema grave en torno a esto”; “Y creo que existen barreras para que personas de color, asistan a mis clases”; “Ellos tienen otras preferencias, otras profesiones en las que son más aceptados”.

En tercer lugar, **las dificultades para relacionarse** con los alumnos porque ellos equivocan los papeles de cada cual, aparece en un 12'63% de las respuestas. Comentan diferentes situaciones como:

“Soy un profesor muy cercano y a veces da miedo, porque me confunden como un amigo o un colega en algunos casos. Me genera grandes dificultades”; “Aunque en el área de ingeniería nos conocemos por ser muy cabezones y los estereotipos no siempre se cumplen, en mi caso acertaron bastante. Soy muy frío y eso no me ayuda a generar un buen aprendizaje”; “Siempre aparecen situaciones de ese estilo, más por parte de los alumnos, que por la nuestra, pero es muy difícil relacionarse con los alumnos. Hay una separación académica, vivencial y entendernos es complicado”; “Si los viera de vez en cuando sería más fácil, me relaciono tanto con ellos, que a veces los veo más que a gente con la que me apetece estar y eso es un problema”, “Me siento muy encasillado, no se sacan conversaciones interesantes con ellos, y la acción de repetir, es una de las cosas que más queman las relaciones”; “E incluso alguna de mis alumnas se ha llegado a enamorar de un colega mío, de un profesor. Saber los límites es complejo”; “Es una lucha diaria. No es fácil lidiar con todos los problemas que tienen los alumnos, y también algunos profesores”; “Llega un momento en el que te das cuenta lo egoístas que son los alumnos, y la relación comienza a estar más delimitada en el encuadre profesional”.

Los **problemas académicos** son una constante que los docentes exponen a la hora de hablar de las problemáticas habituales en el aula. Consideran que sus alumnos tienen déficits como:

“Creo que sólo tuve problema con uno o dos, que implicó reducción de pruebas, que en general es algo que yo intento negociar en el aula”; “Primero la selección en el sexto período ya está hecha. Entonces los alumnos que tal vez no tuvieran capacidad técnica no llegarían hasta aquí y sin embargo, los alumnos vienen con niveles muy bajos”; “Algunas veces este problema se da mucho más al comienzo: Vienen con unas capacidades y nosotros pedimos todas”; “La única característica que me incomoda de los estudiantes es cuando tienen falta de empeño, ni se esfuerzan lo suficiente”; “Tuve un problema porque yo tuve que adaptar el nivel de exigencia al que yo estaba acostumbrado, de otra universidad con otros alumnos. Lo sentí como una derrota personal. Y yo no sabía cuál era el nivel de los alumnos aquí. Algunas veces los alumnos reclaman “profesor, la prueba estaba muy trabajosa”. Y yo les digo, “¿y? Tú no quieras ver la prueba que yo coloqué cuando entré por primera vez aquí”;

En quinto lugar, los **problemas de índole religiosa**. En este caso los docentes exponen las dificultades a la hora de aplicar diferentes metodologías o relativas al desarrollo del programa completo de la disciplina con sectores religiosos de corte conservador. Comentan situaciones como:

El componente interactivo en la docencia universitaria

“Yo creo que la religión tiene importancia en la vida de la gente. Creo que incluso, para algunas personas que tienen problemas, como puede ser de drogas, la religión puede ser una alternativa, pero no significa que tengamos que estimular eso. Pero yo lo respeto. Aún así, en la clase se nota cuando se hace una crítica a las prácticas que son profesadas en Brasil, en mi área de drogas, algunas iglesias pentecostales tienen unos conceptos sobre salud y servicio social sobre los que yo hago públicamente la crítica, sin querer hacer mal y en clase se desata el desastre”; “En pedagogía, la presencia de alumnos evangélicos. Aquí es una iglesia más cerrada, más sectaria y eso, por veces, aparecen muchas dificultades”; “Para esos alumnos que tienen una presencia y una relación muy fuerte con la iglesia, yo siento que algunas veces ellos mantienen una distancia. Yo siempre estoy haciendo una crítica, no a la religión, sino a como se profesan las religiones, particularmente en Brasil y esto genera un debate agresivo casi de manera automática”; “Educación muy cerrada, muy integrista, católico integrista, esto es verdad y también tenemos una moda actual evangelista”; “También existen muchas intolerancias religiosas, entre sus maneras de criticarse la vestimenta entre ellas”; “Intolerancia religiosa en este centro existe a raudales. Entre alumnos, con profesores y algunas veces fomentada por profesores, indirectamente, diría. Pero fomentada por profesores”; “Que cada vez hay un movimiento político mayor; iglesias pentecostales. Es una cosa abrumadora y me siento coaccionado cuando salen estos temas en el aula”; “Que la influencia religiosa está cada vez más presente. Y que la gente que está en el aula no está conectada con la sociedad que está en la calle”.

Por último, los docentes brasileños tienen dificultades relacionadas con las ratios de alumnos. La masificación de alumnos en las diferentes aulas dificulta la labor de los docentes y la aplicación de metodologías activas:

“Pero hasta hace muy poco, la gente que entraba, eran unos 120 alumnos por año. 60 en el primer semestre y 60 en el segundo. Y hasta hace muy poco cuando llegaban al final, la gente tenía la atención muy pequeña. Las clases quedaban en torno a 50 y eso es una gran dificultad”; “Hoy hace tres o cuatro años, había ocho o diez estudiantes que tienen ordenadores. Hoy, tengo un anfiteatro con unos 200 estudiantes, ¿Cómo se van a eliminar así las barreras de la relación?”; “Creo que fallo un poco en esa cuestión de identificar al alumno, tengo demasiados y así no se puede”.

Resultados por áreas científicas

Si los datos anteriores los desagregamos por áreas científicas, nos encontramos con los siguientes datos:

El componente interactivo en la docencia universitaria

Tabla 2.100. Problemas relacionales manifestado por los docentes descritos por áreas.					
Muestra de España					
Respuesta	Porcentajes de ciencias sociales:	Porcentajes de ingeniería:	Porcentajes de artes y humanidades:	Porcentaje de ciencias:	Porcentaje de ciencias salud
Si existen problemas 70%	Problemas relacionales 100%	Problemas relacionales 54'54%	Problemas vinculados con el sexo o la edad 53'33%	Problemas relacionales 77'27%	Problemas relacionales 70%
No existen problemas 30%		Problemas académicos 31'81%	Problemas relacionales 36'66%	Problemas vinculados con el sexo o la edad 18'18%	Problemas vinculados con el sexo o la edad 30%
		Problemas vinculados con el sexo o la edad 13'63%	Problemas académicos 10%	Problemas académicos 4'54%	
Muestra de Brasil					
Si existen problemas 40%	Problemas culturales 66'66%	Problemas vinculados con el sexo o la edad 47'62%	Problemas de índole religiosa 50%	Problemas vinculados con el sexo o la edad 53'33%	Problemas vinculados con el sexo o la edad 30%
No existen problemas 60%	Problemas vinculados con el sexo o la edad 33'33%	Problemas relacionales 25%	Problemas culturales 12'5%	Problemas de ratio 20%	Problemas de ratio 30%
		Problemas académicos 18'18%	Problemas vinculados con el sexo o la edad 12'5%	Problemas de índole religiosa 13'33%	Problemas culturales 20%
		Problemas culturales 9'09%	Problemas de ratio 12'5%	Problemas culturales 13'33%	Problemas académicos 20%
			Problemas relacionales 6'25%		
			Problemas académicos 6'25%		

Nota: La fuente de esta tabla es de elaboración propia (2018).

Análisis cualitativo:

Los docentes españoles de las diferentes áreas se han percatado de la presencia de problemas de índole relacional. Todas las áreas lo proponen como primer foco de atención, a excepción de los docentes de artes y humanidades que se decantan por los problemas relacionados con el sexo y la edad. Al igual que estos, los docentes de ciencias de la salud, ciencias experimentales e ingeniería coinciden al encontrar estas dificultades en sus aulas. En España no encontramos una gran variedad de problemáticas. Solo los docentes de ingeniería, artes y humanidades y ciencias experimentales mencionan también los problemas académicos.

En el caso de los docentes brasileños, tanto en ciencias de la salud, ciencias experimentales e ingeniería afirman tener como problema prioritario en su aula las cuestiones relacionadas con el sexo y la edad. Por otra parte los docentes de artes y humanidades y ciencias sociales también lo destacan, aunque en menor medida.

En cuanto a estas dos áreas, ciencias sociales y artes y humanidades, nombran en primer lugar los problemas culturales y los de índole religiosa respectivamente. Todas las áreas de conocimiento hacen referencia a las cuestiones culturales. Sin embargo en lo referente a los problemas de índole religiosa no encontramos otra área que apoye esta premisa.

Tenemos que tener en cuenta que aunque en Brasil encontremos una mayor variedad de problemáticas en las aulas los docentes de ciencias sociales solo hacen referencia a dos. Esta cuestión puede estar vinculada con la metodología y tratamiento de los conflictos en esta área, el hecho de trabajar y tratar estas cuestiones puede llegar a trivializarlas.

P.9: Innovación

En el último de los bloques de preguntas volvemos a las cualidades docentes del profesorado, en este caso, la innovación. De todas formas seguimos con la vista puesta en su percepción de los estudiantes con los que trabaja, buscando vincular la acción docente con las características de los estudiantes. Repetimos constantemente que los estudiantes han cambiado mucho, que son distintos, que acceden a la universidad con capacidades y herramientas diferentes a como lo hacían años atrás. La innovación, por tanto, no es opcional sino una condición necesaria para un adecuado ajuste entre enseñanza y aprendizaje.

Pregunta 9.1.- ¿Se considera un docente innovador?

Sentido de la pregunta: En este caso, el sentido de la pregunta es obvio. Se trata de recoger la percepción que el profesorado tiene sobre sí mismo como profesional que tiende a la innovación o se mantiene en estrategias clásicas de enseñanza.

Resultados generales:

Tabla 2.101 <i>Visión sobre su propia innovación.</i>		
<i>Muestra de los docentes de España</i>		
Respuesta:	Sí, soy innovador	No, no soy innovador
Porcentaje:	56%	44%
<i>Muestra de los docentes de Brasil</i>		
Respuesta:	Sí, soy innovador	No, no soy innovador
Porcentaje:	70%	30%

Nota: La fuente de esta tabla es de elaboración propia (2018).

Análisis cualitativo: Observamos una clara diferencia en una respuesta dicotómica como esta. Según los docentes españoles, solo un 56% de ellos son innovadores en sus aulas frente al 44% que consideran que no poseen características innovadoras.

En el caso de los profesores brasileños su percepción es más optimista: una amplia mayoría, se consideran innovadores (70%), frente al 30% restante.

Resultados por áreas científicas

Si los datos anteriores los desagregamos por áreas científicas, nos encontramos con los siguientes datos:

El componente interactivo en la docencia universitaria

Tabla 2.102 Visión sobre su propia innovación por áreas.																						
ÁREAS		INGENIERÍA				CIENCIAS SOCIALES				CIENCIAS DE LA SALUD				CIENCIAS				ARTES Y HUM.				
Sujeto	ESPAÑA		BRASIL		Sujeto	ESPAÑA		BRASIL		Sujeto	ESPAÑA		BRASIL		Sujeto	ESPAÑA	BRASIL		Sujeto	ESPAÑA	BRASIL	
	S	NO	SÍ	N		SÍ	NO	SÍ	N		SÍ	NO	SÍ	N								
EPING1S	X			X	ECCSS01S	X			X		ECCSSA1S		X		ECC1S		X		EAYH1S	X		
EPING2S	X		X		ECCSS02S	X			X		ECCSSA2S		X		ECC2S		X		EAYH 2S	X		
EPING3S	X		X		ECCSS03S	X			X		ECCSSA3S	X		X	ECC3S	X		X	EAYH 3S	X		
EPING4S	X			X	ECCSS04S	X			X		ECCSSA4S		X		ECC4S	X		X	EAYH 4S	X		
EPING5S	X			X	ECCSS05S		X		X		ECCSSA5S		X		ECC5S		X		EAYH 5S	X	X	
EPING6S	X			X	ECCSS06S		X		X		ECCSSA6S	X		X	ECC6S		X		EAYH6S	X		
EPING7S	X			X	ECCSS07S		X		X		ECCSSA7S		X		ECC7S		X		EAYH7S	X	X	
EPING8S	X			X	ECCSS08S	X			X		ECCSSA8S		X		ECC8S	X		X	EAYH8S	X		X
EPING9S		X	X		ECCSS09S	X			X		ECCSSA9S	X		X	ECC9S	X		X	EAYH 9S	X		
EPING10 S		X		X	ECCSS010S	X			X		ECCSSA10 S		X		EC10S		X		EAYH10S	X		
PORCENTAJE	8	20	30	70		70	30	90	10			30	70	80	20		40	60	40	60	90	10

Nota: La fuente de esta tabla es de elaboración propia (2018)

Análisis cualitativo de España y Brasil:

En el caso de los dos países obtenemos datos muy representativos, que nos permiten ver el funcionamiento de las áreas analizando las semejanzas y diferencias que se presentan en ellas. Incluso podemos plantearnos si el tipo de cultura de grupo y sus coreografías didácticas (vinculación entre docentes de la misma área, funcionamiento de los departamentos del área, etc) influyen y contagian el gusto por la innovación.

En ingeniería se obtienen los mejores resultados, el 80% de los docentes se consideran innovadores. Dato que destaca con los datos obtenidos por Brasil, ya que esa área es la primera menos innovadora, según la visión de sus propios docentes.

En el caso de ciencias sociales se obtienen porcentajes muy altos en los dos países. Siendo más destacados en Brasil.

Los docentes de ciencias de la salud obtienen porcentajes difíciles de analizar. En España, se ponen un suspenso en innovación (solo 30% de docentes innovadores). ¿A qué se deben estos datos? Si recordamos, estos mismos profesores y profesoras definían su relación con los estudiantes como “relación profesional”, lo que en nuestra clasificación significaba una relación de distancia. ¿Será ese menor compromiso relacional con los estudiantes lo que descompromete, a su vez, con enfoques innovadores de enseñanza? Sin embargo, en el caso brasileño, los resultados alcanzan la cuota más alta (80% de docentes innovadores), junto con el área de arte y humanidades. Ciencias experimentales, parece un área donde hay que mejorar en ambos contextos. Puesto que los profesores se autoevalúan de una manera negativa en vinculación con la innovación. El 40% de España y el 60% de Brasil dicen que son innovadores, cuotas realmente bajas (la segunda más baja en los dos contextos). Artes y humanidades obtiene un rendimiento medio en España (60%) y alto en Brasil (90%). Deberíamos de plantearnos, qué diferencias existen entre los dos campos (al igual que ciencias de la salud) para que los dos países tengan resultados tan dispares.

Pregunta 9.2 ¿Qué innovaciones realizas en el aula?

Tras la pregunta, más genérica y autoreferida, de si se sienten docentes innovadores o no, introducimos esta nueva pregunta de tipo descriptivo y externo sobre las prácticas innovadoras en clase.

Resultados generales:

Tabla 2.103. <i>Tipos de innovación.</i>	
Muestra de los docentes de España	
Ítems	Dato porcentual
1º Metodología	19'2%
2º Herramientas	18'4%
3º Relación	13'6%
3º Proyectos	13'6%
4º Actualización en innovación	12%
5º Contenido	5'6%
5º Practicidad	5'6%
6º Participación en investigación	4'8%
6º Interrelación del conocimiento	4'8%
7º Valorización y formación del docente	4%
8º Sistema de evaluación	3'2%
Muestra de los docentes de Brasil	
Ítems	Dato porcentual
1º Herramientas	22'13%
1º Metodología	22'13%
2º Contenido	12'21%
3º Actualización en innovación	11'45%
3º Practicidad	11'45%
4º Valorización y formación del docente	5'34%
5º Relación	4'58%
6º Participación en investigaciones	3'05%
7º Conciencia crítica	2'29%
7º Interrelación del conocimiento	2'29%
8º Sistema de evaluación	1'52%
8º Realización de proyectos	1'52%

Nota: La fuente de esta tabla es de elaboración propia (2018)

Análisis cualitativo:

En los dos países las más seleccionadas han sido las innovaciones llevadas a cabo mediante **herramientas y metodologías**. Si pensamos en cuáles son esas herramientas innovadoras, nos vamos a encontrar con una gran amalgama de respuestas, pues lo que para un docente, puede ser una herramienta convencional para otro docente puede tener un corte innovador. Es más, una herramienta convencional, puede ser utilizada de una manera innovadora. Para entender todas las posibles acepciones y formas de entender esta categoría podemos leer las siguientes citas:

“Una reacción interesante que realizo, es la creación por parte de los alumnos de bases anatómicas virtuales”; “Lo que me gusta es utilizar diferentes herramientas para investigar sobre temas,. Por ejemplo, como mi tema es bioquímica, el trabajo que hacen algunas veces es bioquímica de las olimpiadas. Es decir, cómo puede usar lo que estoy aprendiendo en el día a día de hoy para entender un poco más”; “Siempre intento buscar aplicaciones para el móvil y las herramientas online que me acerquen más a su estado generacional”; “La que más me gusta es cuando trabajo QRCode. Es un código que pegas en la pared y se lee con el móvil. Es una manera de estudiar un texto con ellos. Los pego por la universidad en varios lugares y tienen que ir con el lector de QRCode, descifrar, y mandarme un mensaje con la palabra clave o la respuesta. Y yo me quedo en el aula mandándoles mensajes”; “El acceso a la información que el alumno puede tener a lo largo de la materia, necesariamente necesita la interacción del profesor, del monitor. Aunque la gente también se va enganchando en ese sentido”; “Busco programas para mostrarles a los alumnos simulaciones, y ellos lo ven, y email”; “a idea sería trabajar mucho más utilizando nuevas plataformas, y así la gente intenta que trabajar una parte de EAD, digamos, asimilación de la disciplina”; “Yo trabajo mucho online y me preguntan vía Facebook, que trabajo mucho vía chat, y tal”.

En el caso de los docentes brasileños, en segundo lugar nos encontramos con los **contenidos** innovadores, alternativa que solo aparece en quinta posición en las respuestas de los docentes españoles. Al igual que la otra característica que obtiene el mismo porcentaje, la **actualización**:

“Incorporando temáticas que en principio no entrarían en el curriculum o serían transversales, pero que alguien las tiene que dar”; “Trato de que se hagan preguntas y no dar datos sin sentido, y esa es mi pequeña innovación”; “Un período de

industrialización de Brasil. Incluso un período en el que había mucha influencia de España en Brasil. Las consecuencias de la guerra civil española. Tenemos una relación con España muy importante en Brasil, además de con la emigración. Intento hacerles ver estas cosas. Algunas veces les muestro películas de aquella época, colecciones de arte... Me esfuerzo mucho en hacer vinculaciones entre diferente información”; “Tengo conocimiento de muchas cosas, pero mi contenido intenta estar al día y que recoja innovaciones en la materia”; “Ceo que innovo mucho en lo que se refiere a introducción y tratamiento de contenidos. Sobretudo para llegar a todos los alumnos, más allá de sus capacidades”; “Entonces ese proceso de adaptación lo hice a través de unas clases a distancia, porque claro, yo no tengo la profundidad de conocimientos que los alumnos de hoy en día necesitan en muchas áreas. Así que hacemos esas clases a distancia, que yo intenté implementar en todas las materias de manera habitual, pero que no resultó realmente factible. En lo que mejoré mucho es en presentar información más atractiva”; “Información y materiales actualizados”; “Otra cuestión es la innovación estratégica, está claro que no puedes estar en la última de todo. Yo por ejemplo, intento estar lo más actualizado posible”; “Pero tampoco puedes llevar a tus clases el periódico del día y vamos a comentar el periódico, hay que buscar el fondo de las cosas”.

La practicidad se convierte en otra de las cuestiones más destacadas, pero con mayor porcentaje en el contexto brasileño. Algunas citas se pueden ver aquí:

“Algunas prácticas existentes -aunque podemos hacer prácticas- como de fisiología. En eso sí que innovo bastante”; “Llamó a los sitios como si realmente ella fuese a hacerlo. Se portan de una forma tan correcta en este tema que yo creo que terminan encantados porque entienden que la realidad profesional no está tan distante de la que están viendo en la Universidad”; “Hago lo posible para que durante la clase tengan ejemplos de la vida real, de la vida profesional real y esa es mi vertiente innovadora”; “Yo tengo ahora una alumna que está haciendo uno de esos trabajos en el laboratorio, y le digo lo mismo que está haciendo un proyecto de enlace para abastecedores externos, si alquilan un local, donde tiene que estar ese local, ese bajo comercial. La innovación reside en el roll-playinng”.

Podemos observar, uno de los datos curiosos que salieron de la investigación: la escasa importancia que tanto en España (4%) como en Brasil (5,34%) se ha prestado al tema de la **valoración y formación docente**. En un mundo contexto como el universitario en el que, como señalábamos al inicio de este bloque, la innovación es consustancial, la valorización y formación de los profesionales resulta fundamental. Pero, tratando de ver el vaso medio lleno,

quizás debamos considerar que la sola mención de esta necesidad es ya un aspecto positivo:

“Te puede parecer una barbaridad, pero me preocupa mucho de innovar dándole valor a mi figura. No nos valoramos lo suficiente, nosotros mismos, nosotros mismos hablamos mal de nuestra profesión. Como se va a meter en mi terreno un señor que a lo mejor es muy buen panadero o muy buen albañil, perdón usted, yo a lo mío y usted a lo suyo. Y se meten en nuestro terreno continuamente, continuamente”; “Entonces, yo hice un curso de diseño plástico. Me formo e intento estar a la ola de la innovación”; “La profesión docente es muy difícil y hay que recobrar la dignidad del docente. Eso también es innovar”; “Otra actividad innovadora que yo estoy haciendo además de esa, es la formación para trabajar animación plástica. Estoy aprendiendo muchas técnicas”; “Creo que innovadora si soy, porque así hice una maestría en informática educativa y curé algunas disciplinas de metodología, pedagogía y ellos siempre tenían una cosa en la pedagogía que siempre hablaban que era motivadoras, que necesitábamos motivar a los alumnos con algo. Y para eso tuve muchos formación informal, con una compañera de pedagogía”.

El papel que se le otorga en la innovación a los **formatos relacionales** es más fuerte en España (13,6%) que en Brasil (4,58%). Puede que sea, porque a nivel relacional parece que en España hay una visión más heterogénea y en Brasil menos diversa, por lo tanto, con más posibilidades de variación:

“Yo rompo con eso sistemáticamente. Desde el momento en que yo comienzo mis clases al principio de semestre les digo que eso no puede ser así. Tanto en el habla, como en la práctica, tanto en la manera de tratar a los alumnos yo rompo con esas relaciones negativas. Innovo mucho en la manera en la que se deben de tratar entre ellos y a mi, enseño una educación muy clásica”; “Otra cuestión importante es el trato con los estudiantes, les doy mi número personal, mi Facebook,...Es decir, intento innovar en los canales de comunicación”; “Además, muchas veces resuelvo dudas fuera del aula, por que ellos ya son profesores y tienen problemas de inclusión. Innovo en la manera de llegar a ellos, y obtengo resultados”; “Me considero innovadora en cuestiones relacionales, ya que hago que se generen tutorías entre iguales e intento que mis monitores sean conscientes del papel mediador que tienen en esa situación”; “También me preocupa mucho de analizar el contexto de mi institución y qué están haciendo el resto de profesores, porque en función de eso, soy innovadora o no. Tengo una forma diferente de ver el mundo y crear un buen clima entre mis compañeros, puede llegar a ser innovador”; “Otra de las cuestiones en las que innovo, es ser una persona muy cercana a los alumnos”.

Como puede verse, con porcentajes más pequeños van apareciendo otras formas de innovación docente: **participar en grupos de investigación, reforzar actitudes como la conciencia crítica** (mencionado en Brasil pero no en España), la interdisciplinaridad, la participación en proyectos, etc. También se mencionan, aunque en último lugar, las innovaciones en la evaluación. Algunas respuestas que reflejan estas consideraciones las vemos a continuación:

“Si usted investiga cómo yo, puede destronar diferentes ideas científicas y eso también es innovar”; “Y no sólo la visión de la investigación de saber buscar información, porque eso no es lo más difícil. A mí lo que me resulta más complejo es innovar en las investigaciones. Por eso le dedico muchas horas”; “Me dedico a innovar en los proyectos que conseguimos. No es una tarea fácil, pero es muy reconfortante. Cuando descubres caminos diferentes para hacer lo que de alguna manera te han impuesto”; “intento estimular que los alumnos hagan esa investigación ya desde el inicio. Cómo los demás no se lo piden es un elemento de innovación” ; “Yo innovo con cuestiones como la creatividad, la creatividad en las aulas pues... yo formé parte de los primeros equipos que investigaban la creatividad”; “Participar en revistas y periódicos, hacer que los alumnos investiguen puede ser un método innovador”; “yo creo que soy una profesora que tiene un posicionamiento crítico, y tengo una postura crítica que dentro del escenario de la universidad puede ser algo innovador”; “Hacer ejercicios que les ayuden a desarrollar su pensamiento crítico. Así, ellos saben que es lo que deben de hacer, antes de comentar una opinión sin fundamentación. Esa es mi esencia de innovación”.

Resultados por áreas científicas

Si los datos anteriores los desagregamos por áreas científicas, nos encontramos con los siguientes datos:

El componente interactivo en la docencia universitaria

Tabla 2.104.

Tipos de innovación por áreas según los docentes españoles.

Muestra de los docentes de España				
Porcentajes de ciencias sociales:	Porcentajes de ingeniería:	Porcentajes de artes y humanidades:	Porcentaje de ciencias:	Porcentaje de ciencias salud:
<p>1º Metodología 42 '1% 2º Relación 26 '31% 3º Herramientas 21 '05% 4º Realización de proyectos 10 '52%<i>Nota: La fuente de esta tabla es de elaboración propia (2018)</i></p>	<p>1º Herramientas 23'07% 1º Realización de proyectos 23'07% 2º Sistema de evaluación 11'53% 3º Contenido 7'69% 3º Metodología 7'69% 3º Relación 7'69% 3º Practicidad 7'69% 4º Participación en investigaciones 3'84% 4º Interrelación del conocimiento 7'69% 4º Valorización y formación del docente 7'69%</p>	<p>1º Metodología 20'58% 2º Relación 14'70% 2º Herramientas 14'70% 2º Interrelación del conocimiento 14'70% 3º Contenido 8'82% 4º Actualización en innovación 5'88% 4º Practicidad 5 '88% 4º Realización de proyectos 5 '88% 5º Sistema de evaluación 2'94% 5º Participación en investigaciones 2 '94% 5º Conciencia crítica 2'94%</p>	<p>1º Participación en investigaciones 25% 1º Herramientas 25% 2º Actualización en innovación 18'25% 3º Metodología 12'5% 4º Contenido 6'25% 4º Practicidad 6'25% 4º Realización de proyectos 6'25%</p>	<p>1º Realización de proyectos 20% 2º Metodología 16'66% 2º Relación 16'66% 3º Herramientas 13 '33% 3º Valorización y formación del docente 13'33% 4º Actualización en innovación 10% 5º Practicidad 6'66% 6º Contenido 3'33%</p>

Nota: La fuente de esta tabla es de elaboración propia (2018)

Tabla 2.105.
Tipos de innovación por áreas según los docentes brasileños.

Muestra de los docentes de Brasil				
Porcentajes de ciencias sociales:	Porcentajes de ingeniería:	Porcentajes de artes y humanidades:	Porcentaje de ciencias:	Porcentaje de ciencias salud
<p>1° Actualización en innovación 27'27%</p> <p>2° Contenido 21'21% 3°</p> <p>Valorización y formación del docente 15'15% 4°</p> <p>Metodología 9'09%</p> <p>4° Realización de proyectos 9'09% 5°</p> <p>Herramientas 6'06%</p> <p>5° Relación 6'06%</p> <p>5° Practicidad 6'06%</p>	<p>1° Practicidad 22'41% 2°</p> <p>Metodología 20'68% 3°</p> <p>Herramientas 18'96% 4°</p> <p>Contenido 8'62% 5°</p> <p>Participación en investigaciones 5'17% 5°</p> <p>Relación 5'17% 5°</p> <p>Conciencia crítica 5'17% 5°</p> <p>Actualización en innovación 5'17% 6°</p> <p>Sistema de evaluación 3'44% 6°</p> <p>Valorización y formación del docente 3'44% 7°</p> <p>Realización de proyectos 1</p>	<p>1° Herramientas 54'16% 2°</p> <p>Metodología 25% 3°</p> <p>Realización de proyectos 8'33% 4°</p> <p>Participación en investigaciones 4'16% 4°</p> <p>Contenido 4'16%</p> <p>4° Interrelación del conocimiento 4'16%</p>	<p>1° Metodología 31'25% 2°</p> <p>Realización de proyectos 25% 3°</p> <p>Herramientas 12'5%</p> <p>3° Interrelación del conocimiento 12'5% 3°</p> <p>Actualización en innovación 12'5% 3°</p> <p>Relación 6'25%</p>	<p>1° Contenido 42'85%</p> <p>2° Realización de proyectos 28'57% 3°</p> <p>Herramientas 14'28%</p> <p>3° Actualización en innovación 14'28%</p>

Nota: La fuente de esta tabla es de elaboración propia (2018)

Análisis cualitativo de España:

En el caso de las innovaciones en las aulas de los docentes españoles todas las áreas científicas coinciden al afirmar que innovan en las metodologías. En el caso de ciencias sociales y artes y humanidades le otorgan la primera posición con 42'1% y 20'58% respectivamente. En el caso de ciencias de la salud le conceden esta categoría a la realización de proyectos 20%, al igual que ingeniería 23'07%. Estos últimos comparten la primera posición con las innovación en las herramientas. Sin embargo tenemos que resaltar el caso de ciencias experimentales. El 25% de los docentes de esta área afirman que la participación en las investigación es su mayor innovación. Esta categoría no aparecen en ninguna de las demás áreas.

En relación al dato anterior tenemos que destacar que cuatro de las áreas científicas le conceden cierta importancia a la relación con los alumnos. En el caso de ciencias sociales es la que le da mayor peso un 26'31% e ingeniería menor 7'69%. Sin embargo los docentes de ciencias experimentales no mencionan esta categoría.

En el caso de ciencias sociales son los que mencionan un número menor de categorías ha tener en cuenta, con respecto a las demás. Por último a demás de analizar una amalgama grande de categorías, tenemos que destacar que los docentes de artes y humanidades son los únicos que mencionan la conciencia crítica.

Análisis cualitativo de Brasil:

En cuanto a los docentes brasileños, existe mayor variedad en la elección de los docentes entre las áreas.

En primer lugar, los docentes de ciencias sociales hablan de actualizaciones curriculares como base de su innovación. Es decir, consideran que el aspecto en el que más innovan es el vinculado con la actualización de sus herramientas como pueden ser software o hardware de su área. Así como otras actualizaciones como estudios de caso vinculados con notas de prensa

actuales.

Podemos observar, con cierta perplejidad que en el resto de áreas la actualización no tiene un papel relevante.

En segundo lugar, observamos que la innovación vinculada con el contenido no es citada en el área de ciencias experimentales. Sin embargo en el resto de áreas obtiene porcentajes elevados.

Aspectos como la metodología no se menciona en el área de ciencias de la salud. Sin embargo en las áreas restantes tiene un peso significativo, ocupando en el área de ciencias experimentales un porcentaje de 31'25% de las aportaciones.

Las únicas áreas que mencionan innovaciones vinculadas con la practicidad son ingeniería y ciencias sociales. Podríamos pensar que la practicidad al igual que la teorización son elementos cotidianos en un aula universitaria. Por lo tanto, no debería de destacarse como un aspecto innovador. Únicamente que se deba a la demanda de una mayor practicidad. Otra de la hipótesis que podríamos barajar es la vinculada con que la practica no este tan normalizada en nuestro entorno universitario y por lo tanto incluirla en las mismas sea un elemento innovador.

Por ultimo nos gustaría destacar, la búsqueda de nuevas herramientas tiene un porcentaje elevado en todas las áreas con menor incidencia en ciencias sociales.

Pregunta 9.3.- En caso de no realizar innovaciones en el aula, ¿cuáles son los motivos que lo justifican?

Sentido de la pregunta.

Puesto que estamos considerando el influjo que la percepción de los estudiantes ejerce en el desarrollo de las tareas docentes, resulta interesante explorar el juego atribucional que el profesorado realiza a la hora de justificar lo que hace o deja de hacer en clase. En este caso, al hablar de innovación resulta interesante ver si la no-innovación se justifica en variables que tienen que ver con el propio docente o si se justifica en función de las características de los estudiantes.

Resultados generales:

<p><i>Tabla 2.106.</i> Motivos que justifican la no innovación.</p>	
<p>Muestra de los docentes de Brasil</p>	
Ítems	Dato porcentual
1º Falta de tiempo y recursos	45'19%
2º Desconocimiento sobre la innovación	19'23%
3º No está dentro de sus funciones	7'69%
3º Falta de valoración social	7'69%
4º Aptitudes conservadoras	6'73%
4º Problemas vinculados con la edad o cansancio con el sistema.	6'73%
5º Falta de interés	5'76%
6º Problemas para la separación de la vida personal y profesional	0'96%
<p>Muestra de los docentes de España</p>	
Ítems	Dato porcentual
1º Falta de tiempo y recursos	28'20%
2º Problemas para la separación de la vida personal y profesional	23'07%
3º Desconocimiento sobre la innovación	20'51%
4º No está dentro de sus funciones	15'38%
5º Falta de valoración social	10'25%
6º Falta de interés	2'56%

Nota: La fuente de esta tabla es de elaboración propia (2018)

Análisis cualitativo:

La primera constatación que podemos establecer, tanto en el contexto español como en el brasileño, es que los docentes ponen más carga atribucional en el contexto y en ellos mismos que en los estudiantes. Si no ponen en marcha innovaciones se debe, principalmente, a sus propios problemas o a las carencias contextuales. No es que los estudiantes se lo hagan difícil o no les sigan en sus propuestas novedosas.

Tabla 2.107.

Focus de los motivos que justifican la no innovación.

Motivo	España	Brasil
Contexto como causa	38,45%	52,88%
Docente como causa	38,45%	46,14%
Conciliación	23,07%	0,96%

Nota: La fuente de esta tabla es de elaboración propia (2018)

La tabla de resultados generales recoge la apreciación mencionada sobre los porqués de la no innovación. Hemos agrupado en tres categorías las utilizadas para analizar las respuestas de los docentes a esta pregunta; (a) el *docente como causa* (incluyendo en ella el desconocimiento de la innovación, la consideración de que innovar no está dentro de sus funciones, la falta de interés, la orientación conservadora, los problemas vinculados con la edad o el cansancio); (b) el *contexto como causa* (incluyendo la falta de tiempo y recursos; la falta de valoración social) y (c) la *conciliación entre vida personal y profesional*. Esta última podría haberse incluido tanto en los factores contextuales como personales, pero también merece la pena ser considerada separadamente, sobre todo por el fuerte impacto que ejerce en las respuestas de los docentes españoles.

El *contexto como causa* tiene un efecto muy importante en Brasil. Si pudiera sintetizarse los datos de la tabla en una frase podríamos decir que una parte importante de los docentes llevaría a cabo innovaciones en sus clases pero las condiciones del contexto en el que ejercen la docencia (el tiempo, los recursos, la falta de reconocimiento) no se lo ponen fácil. Más equilibrada está la situación en lo que se refiere a los docentes españoles entrevistados. En su caso, las dificultades provienen por igual de ambos frentes: ellos mismos y el contexto. Pero en su caso, se añade otra circunstancia particular: la *conciliación* entre la vida familiar y la profesional. No es fácil llenar de contenido esta categoría (más adelante se ofrecen algunas respuestas de los docentes) pero resulta interesante considerarla.

En cualquier caso y volviendo a nuestra búsqueda inicial, lo que resulta interesante considerar es que los docentes en ningún caso mencionan a sus estudiantes como causantes de la no innovación en sus clases.

En lo que se refiere a las variables señaladas en la tabla, podemos observar que en la muestra de docentes brasileños y en la muestra de docentes españoles, la primera cuestión por la que justifican su falta de innovación en el aula es **por la falta de tiempo y de recursos**. De esta manera, el *focus* es externo, justificando que si por ellos fuera no habría tantas dificultades, simplemente su puesto laboral presenta dificultades, claramente vinculadas con el exceso de tareas, la sobrecarga laboral y la carencia del material o infraestructura necesaria. Se puede observar en estas citas:

“Porque tengo mucho trabajo y no puedo hacer frente a todo lo que piden que sea y que haga”; “Porque no dispongo del tiempo que necesito para ser eficaz en esa área. Entonces, no voy a hacer nada a medias, porque sería peor”; “El profesorado se preocupe por realizar otras tareas diferentes a preparar la clase, “voy a dar la clase” y se centre en la clase y cuando salga diga “que bien me ha salido la clase que no me he equivocado”. Pero tiene que hacer frente a otros tres mil aspectos. La Universidad no pone los fondos suficientes y mucho menos, es consecuente con las retribuciones de las investigaciones”; “Me gustan las cosas tradicionales , y esa es mi manera de impartir las clases. Yo creo que ser innovador es una pérdida de tiempo y de recursos. Recursos que por otra parte son inexistentes en la facultad”; “es una carga horaria y un volumen de información que necesita ser transmitida . No da espacio para ninguna gran experiencia de innovación o fuera de lo esperado”; “Yo soy consciente de que no cumplo con ese requerimiento de la Universidad, pero es que con nuestras condiciones es insostenible”; “El volumen de información que usted tiene es muy grande, demasiado. Yo no tengo tiempo, para salirme de lo marcado”; “Tampoco encuentro el momento para dedicarme a eso”.

En España, la segunda justificación, de una manera directa o indirecta, es el **desconocimiento sobre la innovación**. En el caso de Brasil, esta categoría ocupa el tercer lugar. Este aspecto, nos debería de hacer pensar en posibles fallos de la formación del profesorado universitario. Así podemos observar sus inquietudes:

“El oficio del teatro es un oficio muy artesanal. Y que demanda actitud, desconocimiento, desenvolver habilidades, en fin, muy antiguas. Entonces por eso puede que no me encuadre así, tan fácilmente, inmediatamente como un profesor innovador. Tendría que estudiar que es la innovación y si yo soy innovador”; “No tengo esa concepción de que esto que hago sea innovación. Además, no sé si soy innovador porque soy una persona bastante clásica”; “Creo que hago cosas que merecen la

pena, pero no me meto en ámbitos que me queden grandes”; “Yo no sé si encajo necesariamente en ese perfil de innovador. Porque mi área es un área muy antigua”; “Considero que no voy a sacar nada provechoso de ahí, la innovación es una moda”; “Creo que dinámica es una disciplina clásica, de 200 años, que es muy importante y que no tenemos mucho que inventar”; “En el contexto de la ingeniería, innovar no es una cosa frecuente, que no sucede mucho.. Lo que se hace allí es analizar la técnica y discutir: por qué las fábricas de Brasil y del mundo hacen las cosas de esta manera sabiendo que la gente muere. Por lo tanto, nos estamos ocupando de temas importantes, la innovación no tiene lugar”; “En el caso de las clases, siempre intento en las clases traer alguna imagen, un ejemplo para intentar motivarlos, pero no creo que sea una innovación porque eso ya fue inventado”.

Una cuestión que levanta muchas más alarmas, es la que sale en tercer lugar en España y en cuarto en Brasil. Pues no poder ser innovador, es un tema que encierra un problema social, pero no querer serlo, es un problema personal. Que los docentes universitarios consideren **que no está dentro de sus funciones**, nos revela una carencia en el conocimiento de su propio rol para con sus estudiantes, con la universidad y con la sociedad. Lo relatan de la siguiente forma:

“No, considero que no está dentro de mis funciones”; “Las cosas que hago son obligaciones del profesor, que es llevar material, vídeos, experiencias, como se hace en cualquier lugar civilizado hoy en día. No tengo porque ser innovador y decido no hacerlo; “Mis esfuerzos se deben canalizar a otras labores docentes”; “La innovación es para los charlatanes”.

Los docentes españoles destacan otro aspecto, en ese tercer puesto, y los brasileños lo mencionan en quinto lugar, **la falta de valoración social**. Conscientes de la importancia que tiene no solo hacer algo, sino ser elogiado o enriquecido por ello, los profesores muestran que innovar no tienen la retribución social adecuada. Destacan que cuando innovan y se esfuerzan por cambiar las cosas ni las jefaturas de departamento ni los equipos decanales, ni los propios estudiantes valoran el esfuerzo que hay detrás de ello y, por lo tanto, generan una falta de reconocimiento. Para innovar hay que dedicar tiempo, sacrificio y esfuerzo, si la retroalimentación no existe o es negativa, se deja de realizar. En palabras de los docentes:

El componente interactivo en la docencia universitaria

“Además, tampoco creo que esta universidad lo incentive. Si lo hiciera lo único que despertaría serían conflictos. Date cuenta que los diferentes profesores de los mismos grupos deben de dar aprendizajes homogéneos y si yo hago algo sorprendente y ellos, hacen algo clásico, los problemas entrarían en el aula. Por no hablar de las dificultades que tendría con mis compañeros. Si fuese algo valorado me pensaba meterme en un jaleo, pero no es el caso”; “Normalmente los esfuerzos creativos no son valorados en esta Universidad”; “Nadie valoraría que yo innovase en mi área, estoy aquí para complementar a grandes profesionales del área con mi docencia”; “Mis alumnos quieren aprobar y punto, eso de innovar será para otras titulaciones en las que tengan premios adjuntos”; “Creo que en el ámbito de las ingenierías, tenemos que mejorar y, ellos tenían que aprender a valorar todo. Mientras tendremos que contentarnos con los aspectos convencionales”.

Muchos docentes españoles mencionan con sinceridad, que su **línea de actuación es conservadora y convencional** y por lo tanto, no realizan actos innovadores. Una respuesta cuestionable, pues poseer una metodología tradicional, no impide innovar en la misma. Resulta muy curioso que este tipo de respuestas en Brasil no se observen. ¿Es una consecuencia de una sinceridad desmedida o se debe a una situación que simplemente ocurre en uno de los países de la muestra y no en otro? Para comprender mejor a que se refieren, podemos observar sus propios relatos:

“Yo no soy una persona clásica en todas las facetas de mi vida. Sin embargo, en clase me gusta propiciar un corte tradicional. Tal cual me enseñaron a mí, y teniendo en cuenta que me valió para mi vida, así enseñé yo”; “ Yo creo que en los valores clásicos de la educación la innovación es algo que desconcentra a los estudiantes, y el método convencional funciona”; “No creo que haya muchos que lo realicen, sino no sería innovación. Yo estoy en el grupo de los profesores que siguen los patrones convencionales”.

Aparecen menciones vinculadas con el síndrome del profesor quemado o a el **cansancio con el sistema institucional**. Docentes que relatan que llevan muchos años de docencia, que el sistema es muy estricto, o que no se sienten cómodos con su tarea actual y que esto hace que no tengan ganas de generar nuevas estructuras, como puede ser la innovación. De nuevo esta es otra categoría que no parece en la muestra brasileña:

El componente interactivo en la docencia universitaria

“Antes sí, antes podía poner en práctica muchas cosas que ahora no puedo poner. Es que estoy cansado y saturado, y con el tiempo he ido eliminando cosas”, “Dentro de mi gremio no soy innovador, si lo comparo con otros campos sí desde luego, pero en nuestro ambiente no. Estuve de baja hasta hace poco por la presión a la que estaba sometido y por mi salud mental, no quiero volver a acabar así”; “Pero yo reconozco que en estos momentos mi actitud es que estoy cansada ya, de tratar de imponer innovaciones Si no las quieren, y me cargan, y me frustran pues no quiero hacerlas”; “Con mi edad y mis experiencias lo podía haber sido pero me acomodé. Verás se supone que los profesores universitarios tenemos que ser superhéroes y que tenemos que poder con todas las adversidades y no es así. Me encantaría decirte que sí que lo soy y que hago diez mil cosas más pero no es así. Estoy harto de tener que hacer más por menos, así que decidí quedarme con una postura más cómodo y así poder tener más calidad de vida”.

Por el contrario, hay otros docentes que no justifican su apatía en el cansancio. Simplemente, confirman su **falta de interés en la innovación**. Este ítem tiene puntuaciones similares en ambos países, quinto y sexto lugar. Podemos ver algunas de las citas:

“Porque creo que tenemos un buen tono comparado con otras facultades, yo creo que a nivel de innovación Biología en general está de las primeras. Y estoy muy centrado en poder mantener ese nivel, y que ellos lo puedan demostrar y dejo de lado la innovación porque no es necesaria para perseguir mi objetivo. Dicho de otra manera, no me interesa”; “Aquí siempre procuramos estar al día, yo di más clase en ingeniería, en el máster que aquí, y somos los primeros de España ahora con Ingeniería Ambiental. Hemos tenido másteres en los que hemos se han llevado todas las becas y teníamos departamentos potentes, eran grupos muy buenos. Pero dejamos de enfocarnos en la innovación para acercarnos a la excelencia por otros medios. Nos dejó de interesar, en aras de la mejora académica”; “Hay compañeros míos que no lo soportan, jes que están con el móvil!, jes que no escuchan!...yo sé que pasa, pero a mí me da igual. Perdí el interés en ellos, en la docencia, en la innovación, y en todo lo que no lleve a la innovación”; “No me interesa esa área”.

Problemas para la separación de la vida personal y profesional, es la última mención de los docentes brasileños y sin embargo, es la segunda para el contexto español. Esto guarda una correlación directa con la pregunta, sobre el tipo de relación que poseían. Es coherente que para los docentes que tienen una relación más cercana, esto sea un motivo con mayor peso, que para los que poseen una relación distante. Algunas de las innovaciones de las que

hablaban, estaban vinculadas con el uso de redes sociales como Facebook, twitter o el propio teléfono móvil. Este tipo de redes, aplicaciones o instrumento generan una línea muy delgada, difícil de controlar. Para concluir, las diferencias de los dos contextos evaluados son significativas. En España el contexto y el propio docente justifican la inacción en la innovación. Pero si algo les caracteriza, son las claras aportaciones que hacen a las **dificultades de conciliarla vida profesional y personal**. Deberíamos tener en cuenta este aspecto que aborda la maternidad y paternidad, la vida social, el bienestar físico y emocional y otros aspectos relevantes para que la retroalimentación entre las esferas publicas y privadas de un individuo más positivas. En el caso de Brasil, el factor más **acusado es el contextual**. Una universidad que no ofrece a sus recursos humanos la posibilidad de ser mejores incapacita la esencia del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Estas citas constatan los porcentajes:

“Yo tenía una relación muy estrecha con ellos, venía a mi casa nos íbamos a tomar algo y eso no era un hándicap para evaluarlos, cosa que sí ha cambiado ahora porque tienden confundir relaciones. Innovaba mucho en ese aspecto, pero me di cuenta de que era un error”; “Innovar conllevaría a que no viera a mi hijo y no estoy dispuesto a pagar ese precio”; “tuve esos problemas por dedicar demasiado tiempo, cuando me esforzaba por innovar en el aula. Problemas personal que intenté priorizar”.

Resultados por áreas científicas

Si los datos anteriores los desagregamos por áreas científicas, nos encontramos con los siguientes datos:

El componente interactivo en la docencia universitaria

Tabla 2.108 Motivos que justifican la no innovación por áreas.				
Muestra de los docentes de España				
Porcentajes de ciencias sociales:	Porcentajes de ingeniería:	Porcentajes de artes y humanidades:	Porcentaje de ciencias:	Porcentaje de ciencias salud:
1º Falta de tiempo y recursos 50% 2º Falta de valoración social 33'33% 3º No está dentro de sus funciones 16'66%	1º Falta de tiempo y recursos 43'75% 2º Desconocimiento sobre la innovación 25% 2º No está dentro de sus funciones 25% 3º Problemas para la separación de la vida personal y profesional 6'25%	1º Desconocimiento sobre la innovación 37'5% 1º Problemas para la separación de la vida personal y profesional 37'5% 2º Falta de valoración social 25%	1º Problemas para la separación de la vida personal y profesional 40% 2º Desconocimiento sobre la innovación 20% 2º Falta de interés 20% 2º No está dentro de sus funciones 20%	1º Problemas para la separación de la vida personal y profesional 75% 2º Falta de tiempo y recursos 25%
Muestra de los docentes de Brasil				
Porcentajes de ciencias sociales:	Porcentajes de ingeniería:	Porcentajes de artes y humanidades:	Porcentaje de ciencias:	Porcentaje de ciencias salud:
1º Falta de tiempo y recursos 61'53% 2º Desconocimiento sobre la innovación 30'76% 3º No está dentro de sus funciones 7'69%	1º Falta de tiempo y recursos 50% 2º Desconocimiento sobre la innovación 22'22% 3º Problemas vinculados con la edad o cansancio con el sistema 16'66% 4º Falta de valoración social 11'11%	1º Falta de tiempo y recursos 38'88% 2º Aptitudes conservadoras 27'77% 2º Desconocimiento sobre la innovación 27'77%	1º Falta de tiempo y recursos 34'21% 2º Desconocimiento de la innovación 18'42% 3º Falta de valoración social 13'15% 4º Falta de interés 10'52% 4º Problemas vinculados con la edad o cansancio con el sistema 10'52% 5º Aptitudes conservadoras 5'26% 5º No está dentro de sus funciones 5'26% 6º Problemas para la separación de la vida personal y profesional 2'63%	1º Falta de tiempo y recursos 58'82% 2º No está dentro de sus funciones 29'41% 3º Falta de interés 11'77%
Nota: La fuente de esta tabla es de elaboración propia (2018)				

Análisis cualitativo en España:

Los docentes de ciencias sociales, e ingeniería justifican su falta de innovación por problemas con el tiempo y los recursos en primer lugar. En el caso de ciencias de la salud y ciencias, con problemas entre la separación de la vida personal y profesional. En artes y humanidades, su primer justificante es no saber cómo hacerlo, desconocer la innovación en sí misma, al igual que sus utilidades.

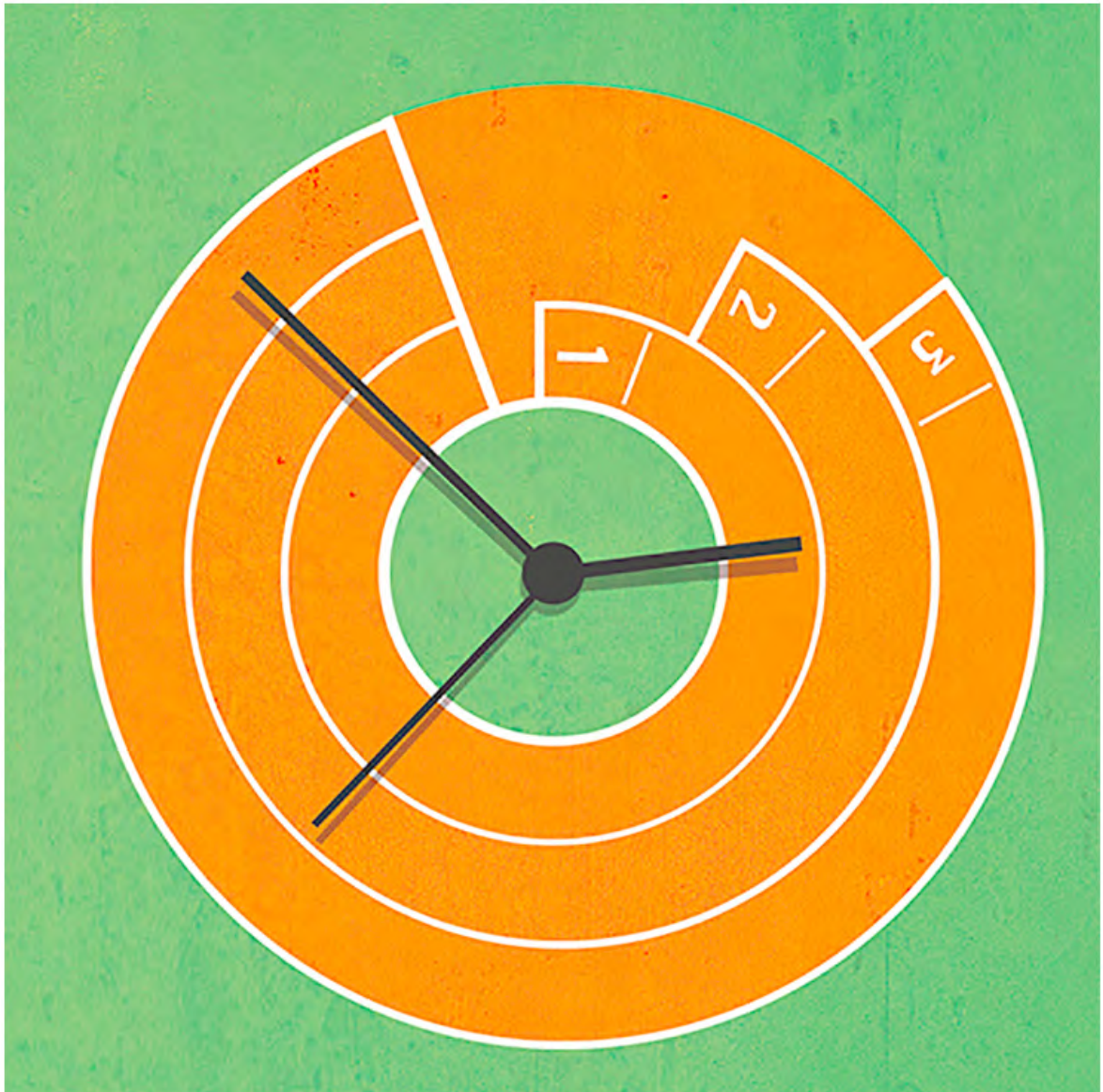
En segundo y tercer lugar, en ciencias sociales y en ingeniería la falta de valorización social y manifestar que no está dentro de sus funciones. En el resto de áreas, no hay nada que destacar. El último aspecto a tener en cuenta, es que los únicos que consideran que no innovan porque es un aspecto que no les interesan son los docentes de ciencias experimentales.

Análisis cualitativo en Brasil:

Todas las áreas destacan que el problema más grave que impide innovar es la falta de tiempo y recursos. Lo que coincide con las críticas de docentes y estudiantes a la infraestructura de las facultades. En tres de las cinco áreas (ciencias sociales, ingeniería y ciencias), el segundo motivo es el desconocimiento del uso de la innovación.

El área de ciencias experimentales, ha sido la que más motivos ha dado para no innovar. Lo que resulta coherente con los resultados obtenidos en la pregunta de si innovan o no en el aula. En el caso brasileño los docentes de ciencias experimentales son los que confirmaron con un 70% que no innovaban, por lo tanto, es lógico que existan más respuestas en esta pregunta y más pluralidad en las mismas.

CONCLUSIONES FINALES:



Al inicio de la parte práctica de la tesis se señalaban las que iban a ser las cuestiones matrices de nuestra investigación: 5 grupos de preguntas llamadas a estructurar el contenido empírico de la tesis. Tras el análisis detenido de las preguntas concretas planteadas a docentes y estudiantes, hemos organizado las conclusiones finales en torno a los mismos 5 grandes campos de cuestiones con las que iniciamos el trabajo. Recogeremos aquí, en plan sintético, los aspectos más destacados de lo ya descrito en las respuestas obtenidas a nuestras preguntas.

PRIMER EJE DE CUESTIONES: EXPECTATIVAS SOBRE LA UNIVERSIDAD

En este primer bloque de cuestiones hemos incluido las siguientes:

Estudiantes (E-1 y E-2):	¿Qué esperan los estudiantes de la universidad?; ¿con qué expectativas acuden a ella y en qué medida dichas expectativas se cumplen?; ¿cómo imaginaban al profesorado y en qué medida sus expectativas se han cumplido?
Docentes (P-3):	¿Cómo definen los docentes la universidad y su función?; ¿Cómo encajan su disciplina en ese marco?

Se entra a (y se está en) la universidad con un conjunto de expectativas que, al menos teóricamente, pueden alterar nuestra experiencia en ella y, más en concreto, las relaciones con los docentes. Esa es la primera circunstancia que quisimos explorar en nuestro trabajo.

Nuestra hipótesis de partida era que los estudiantes tienen *expectativas altas* sobre la Universidad y sobre los docentes universitarios. Dicha hipótesis quedó plenamente confirmada en las respuestas que nos dieron: el 78% de la muestra de los sujetos brasileños y un 80% de los españoles, manifiesta que tenía expectativas altas sobre la Universidad (en términos generales) cuando ingresaron en ella. La parte negativa de esta constatación es que solo el 28% de los estudiantes españoles y el 46% de los brasileños indican que tales

expectativas se mantuvieron o aumentaron a medida que ellos/as progresaron en sus carreras.

Datos similares fueron los que se obtuvieron en relación a las expectativas sobre los docentes que los atenderían en la universidad. Las expectativas mencionadas fueron muy altas, concretamente en el 78% de la muestra brasileña y el 80% de la muestra española. La realidad con la que el estudiantado se encuentra una vez incorporado a la institución universitaria sigue siendo positiva, aunque ya en menor grado: solo un 46% de los estudiantes brasileños y un 24% de los españoles mantuvieron y/o aumentaron su valoración. Lo que nos lleva a constatar que los estudiantes tienen unas expectativas iniciales excesivamente altas sobre el profesorado; expectativas que cuesta que se cumplan o se mantengan en el tiempo.

La constatación importante que se deriva de estos datos es que la pérdida de intensidad de las expectativas corre en paralelo tanto en lo que afecta a la universidad en su conjunto como en lo que se refiere al profesorado: solo un tercio de los estudiantes españoles y la mitad de los brasileños mantuvieron sus buenas expectativas. La explicación que se nos ocurre es entender que cuando los docentes universitarios hacen lo que se espera de ellos/as, ése es el factor que modula la visión que los estudiantes tienen de la universidad, aunque es bien cierto que la universidad engloba otros muchos aspectos que condicionan la experiencia de vida de los estudiantes en esa etapa de su vida. Las expectativas que los estudiantes tienen sobre la universidad engloban más factores que el profesorado y la valoración que el estudiantado hace de su profesorado no solo no contamina (y disminuye) la que hacen sobre la universidad, sino que, al menos en cierta medida, la salvaguarda y refuerza positivamente.

Las diferencias que se observan entre las diversas áreas académicas son más llamativas entre los estudiantes brasileños que entre los españoles. Entre aquellos son los estudiantes de Ciencias de la Salud (9 de los 10) y los de CC. Sociales y Jurídicas (7) donde más se mantuvieron las expectativas, mientras en Humanidades e Ingenierías fue donde más se frustraron dichas

expectativas. En el caso de los estudiantes españoles, apenas se observan diferencias, aunque en todas las áreas siempre hubo más estudiantes que vieron frustradas sus expectativas de los que sintieron que esas expectativas se mantenían.

Interesante resulta considerar el contenido de las expectativas. En relación a la universidad, los estudiantes brasileños esperan, sobre todo, que la universidad les ofrezca una buena formación, que posea buenas infraestructuras y que les ayude a obtener un buen futuro profesional. Eso mismo es lo que esperan los estudiantes españoles, aunque en lugar de infraestructuras destacan el ambiente. Con respecto a los docentes, las expectativas de ambos grupos de estudiantes coinciden en los tres grandes ámbitos de competencias a los que hemos venido refiriéndonos durante el análisis de los resultados: señalan en primer lugar las personales, después las didácticas y, finalmente, las de dominio del contenido disciplinar.

A los docentes no se les plantearon cuestiones referidas a sus expectativas. De ellos y ellas nos interesó saber qué idea tenían de la universidad y de su misión formativa y social. Sus respuestas son interesantes en cuanto concretan cómo ven el sentido de su propio trabajo docente. Los profesores y profesoras españoles seleccionaron, en primer lugar, la universidad como un *escenario de formación* (que obtuvo el segundo puesto en Brasil). En segundo lugar, la *preparación para el mundo laboral* y en tercer lugar, la universidad como *experiencia de vida*. Los brasileños, describieron en primer lugar, la universidad como *precursora de cambios sociales* (que obtuvo el cuarto y último puesto en España). En segundo lugar, como escenario de formación y el tercer lugar, como preparación para el mundo laboral. Además, los docentes brasileños destacan tres funciones que no son mencionadas en España: la universidad como *paliadora de lagunas educativas*, como *recurso motivacional* y como *escenario de innovación*.

SEGUNDO EJE DE CUESTIONES: PERCEPCIONES MUTUAS

El segundo bloque de cuestiones abordadas en nuestra tesis se refiere a las percepciones mutuas entre docentes y estudiantes. En él se han incluido las siguientes preguntas:

Estudiantes (E-3, E-4, E-8):	¿Cómo perciben los estudiantes a sus profesores?; ¿qué características positivas y negativas les atribuyen?; ¿en qué medida los perciben como modelos?
Docentes (P-1, P-2, P-3, P-4, P-5, P-6):	¿Cómo perciben los docentes a sus estudiantes?; ¿cómo se perciben a sí mismos?; ¿cómo describen sus puntos fuertes y débiles?; ¿los ven como alumnos brillantes?

Este segundo bloque de interrogantes juega un papel esencial en nuestra investigación puesto que aborda el centro nuclear de nuestro trabajo: cómo se perciben mutuamente profesores y estudiantes en el contexto universitario.

Estudiantes: ¿qué valoran más en sus docentes?

Ya hemos constatado en el apartado anterior que los estudiantes acceden a la universidad con altas expectativas con respecto a sus profesores, aunque esas expectativas solo parcialmente se confirman. En este bloque quisimos entrar más a fondo en la cuestión para analizar qué es lo que los estudiantes destacan como positivo y como negativo en sus docentes. Como acabamos de resaltar en el apartado anterior, nuestra investigación señala que aquellos estudiantes que acceden a la universidad con altas expectativas (prácticamente la totalidad) valoran más las competencias personales de sus docentes: las características positivas más citadas en sus profesores actuales eran las personales tanto en España como en Brasil, muy seguidas de las características didácticas y ambas alejadas del dominio de los contenidos disciplinares. Y la misma secuencia se produce cuando les preguntamos sobre sus modelos ideales de profesor/a.

Esa discriminación de características positivas del profesorado encuentra algunas variaciones en función del área científica a la que pertenezcan los estudiantes. Los alumnos españoles de CC. de la Salud y de CC. Experimentales describen más características didácticas, mientras que los de CC. Sociales, Ingeniería y Arte mencionan más características personales. Cuando se refieren a características negativas, en CC. Experimentales mencionan más aspectos didácticos y en todas las demás áreas, personales. En Brasil, nos encontramos con que los alumnos de Ingeniería y Arte describen más características didácticas y los de CC. de la Salud y Experimentales más características personales. Cuando se refieren a características negativas, en CC. de la Salud remarcan más los aspectos personales y en el resto de áreas, los aspectos didácticos.

Estudiantes: profesores buenos-malos

La experiencia académica de cualquier estudiante está orlada de experiencias positivas y negativas con sus docentes. Buenos y no tan buenos docentes que pueden serlo así en la realidad o en la percepción de cada estudiante. Nos interesamos por saber qué características convertían a un docente en buen docente y cuáles en un mal docente, desde la percepción de los estudiantes de nuestra muestra. Los estudiantes españoles le otorgaron a las características didácticas de sus mejores docentes (pedimos que valorasen a tres) un 42,57%, a las personales un 50,56% a las didácticas y a las de contenido un 6,86%. En el caso de sus peores profesores (les pedimos que valoraran a tres), las características mencionadas fueron didácticas con un 49,01%, las personales en un 48,36% y de dominio del contenido un 2,62%. En Brasil, los estudiantes les otorgaron a las características didácticas de sus tres mejores docentes un 42,9%, a las personales un 50% y a las de contenido un 7,1%. Las características de su peor profesor se dividían en didácticas con un 63,9%, las personales en un 33,2% y a las de contenido un 3,8 %.

Por otra parte, preguntados por cómo sería en su opinión un profesor/a ideal, los estudiantes españoles otorgaron a su ideal de docente un porcentaje del 62,56% en aspectos personales, un 24,03% en didácticos y un 13,39% en dominio del contenido. En su visión del docente antimodelo (qué suele

caracterizar a los peores docentes), se obtuvieron un 57,51% de características personales, un 30,98% en didácticas y un 11,50% de contenido. En Brasil, los estudiantes otorgaron a su ideal de docentes los porcentajes de 52,88% en personales, 42,78% en didácticas y 4,32% en contenido. En el antimodelo, se obtuvieron un 55,06% en personales, un 40,18% en didácticas y un 4,74% en contenido. Como puede constatarse, los mejores profesores que tienen actualmente no cumplen su prototipo ideal y los peores profesores tampoco están representados en su imagen del antimodelo.

Si más allá del mero agrupamiento por categorías semánticas de las características mencionadas, tomamos en consideración la relevancia cuantitativa de los aspectos mencionados en el seno de cada categoría (las características que se repetían y, por tanto tenían más peso), podemos señalar variaciones interesantes:

- Dentro de las características didácticas, las que más puntuaban positiva y negativamente en los dos contextos, eran el enfoque didáctico general del docente y la metodología. En España, la tercera mencionada (positiva y negativamente) era la relación didáctica y en Brasil, destacaba la experiencia profesional.
- Dentro de la categoría de características personales la que más destacaba es la relación interpersonal (y eso tanto en los buenos como en los malos docentes, en este caso, la mala relación).
- En la categoría de dominio del contenido, las características que más destacan los estudiantes españoles de sus profesores son la calidad, cantidad y actualización de la materia. En Brasil, sobresale la aplicabilidad del contenido.

En relación al docente ideal, aparecen las tres mismas menciones en los dos contextos. Sin embargo, las características personales contienen diferencias. En lo que se refiere a las características personales de sus profesores actuales, tanto los estudiantes españoles como los brasileños nos hablan de preocupación, compromiso y ser inteligentes/ formados. Sin embargo, los españoles añaden el ser creativo y constante; en Brasil, lo que mencionan es el

ser accesible y paciente. A nivel ideal, nos hablan de que debe de ser una persona inspiradora, condición que los estudiantes españoles la completan con más características vinculadas a la inteligencia/formación y al autocontrol, mientras que los estudiantes brasileños se refieren al compromiso/preocupación y al respeto.

También se encuentran diferencias en las características negativas que se atribuyen a los docentes reales e ideales. Lo que señalan como negativo, tanto estudiantes españoles como brasileños de sus docentes actuales es la falta de vocación. En España, a eso añaden una personalidad dictadora y la falta de empatía; en Brasil, lo que mencionan es la falta de compromiso, la desorganización y el desequilibrio emocional. Sin embargo, cuando nos mencionan el docente antimito, lo hacen refiriéndose a aspectos muy diferentes en los dos países. En España, sería un profesor que no disfruta en el aula, de edad avanzada y con carencias atencionales. En Brasil, sería una persona con falta de respeto, de compromiso y preocupación por sus estudiantes, que actúa con prisa e irregularidades en el trabajo.

Podemos constatar, por tanto que las características de un profesor modelo son particulares en cada contexto y que, por tanto, en cada uno de ellos los estudiantes mencionan aspectos totalmente diferentes.

Docentes: se ven iguales o diferentes a sus alumnos.

La forma en que los docentes perciben a sus estudiantes resulta compleja, pero suele tener, en muchos casos, un cierto sentido especular (ver a los estudiantes en relación a la propia experiencia que cada docente haya tenido él/ella misma como estudiantes). Bajo una visión negativa de los estudiantes actuales suele subyacer la idea de que los estudiantes de antes (a los que pertenecían el docente que emite el juicio) eran mejores. Sin embargo, esta idea se ha cumplido solo parcialmente en nuestra muestra ya que de los docentes españoles participantes un 32% se ven iguales a sus estudiantes, porcentaje que en Brasil se eleva a un 68%.

Los aspectos que los docentes mencionan para describirse a sí mismos cuando estudiantes y los que mencionan para describir a sus estudiantes solo coinciden cuando mencionan ser personas con conocimientos adecuados. Pero se autodefinen como personas con conducta adecuada y con buena selección de la información y éstas no son categorías que utilicen para definir a sus estudiantes. Sin embargo, en Brasil vemos muchos más paralelismos, ya que coinciden a la hora de considerarse maduros, con dedicación a los estudios y en usar TIC's. Son aspectos en los que coinciden al valorar a sus estudiantes. A ello añaden experiencia de vida, de voluntad, de saber afrontar cambios socioeconómicos y de una trayectoria vital vinculada al sacrificio, aspectos en los que se ven diferentes a sus estudiantes actuales.

Si observamos las características negativas, nos daremos cuenta de que en España el profesorado utiliza unas categorías que no fueron utilizadas para describir a sus estudiantes. En Brasil, dos de las tres primeras, son categorías utilizadas por los docentes para describirse a sí mismos como estudiantes. Por lo tanto, en la única en que coinciden es en las dificultades por problemas de comprensión. De esta manera, en Brasil se quintuplican las categorías descriptivas iguales entre profesores cuando estudiaban y sus estudiantes actuales, y esto se corresponde con un índice relacional mucho mayor que en el contexto español

Docentes: cómo describen a sus estudiantes en motivación, conocimiento, conducta.

Nuestra investigación centró su atención en tres aspectos centrales de la condición de estudiante: el conocimiento, la motivación y la conducta. Los seleccionamos por son los tres aspectos que con más frecuencia aparecen como factores que configuran las valoraciones que los docentes hacen de sus estudiantes (que vienen mal preparados, que están poco motivados, que no se esfuerzan y se implican los suficiente). Habría que incorporar aquí los datos absolutos en esas tres variables.

Si tenemos en cuenta como describen la motivación, el conocimiento y la conducta de sus estudiantes y la suya propia, cuando asistían a las aulas, nos

encontramos con que la percepción, en España, de la motivación es similar en los dos casos (estudiantes actuales 70% y ellos cuando estudiaban 78%). Sin embargo, el conocimiento y la conducta varían bastante, dado que le otorgan un conocimiento alto al 44% de sus alumnos, frente al 90% que evocan de su pasado. Lo mismo ocurre con la buena conducta, ya que valoran la de sus estudiantes con un 66% y la suya propia con un 84%. En el contexto brasileño, se muestran pequeñas diferencias en cuanto a la buena conducta, hablan de un 72% para los estudiantes de ahora y de un 84% para ellos mismos. Sin embargo, la motivación y los conocimientos tienen diferencias significativas, pues, manifiestan que un 64% de sus estudiantes actuales tiene un conocimiento alto y, en cambio el 100% de ellos mismos cuando eran estudiantes no tenía carencias en su conocimiento. Por último, un 76% de los docentes manifiesta que sus estudiantes poseen una motivación alta y se otorgan a sí mismos un 84%. Como vemos, de nuevo nos encontramos con mayores coincidencias en el contexto brasileños entre la forma en la que los docentes se veían cuando eran estudiantes y cómo ven a sus estudiantes actuales.

Nos interesó, también, constatar si la motivación de los estudiantes es el factor generador de buena imagen y qué tipo de influencia tiene sobre la forma en que los docentes valoran la conducta y los conocimientos de sus estudiantes. Es decir, ¿en qué medida el hecho de percibir a sus estudiantes como sujetos motivados o no, condiciona la forma de verlos en relación a los conocimientos y/o la conducta? Las respuestas obtenidas señalan que la motivación no es un factor que los docentes vinculen de manera directa a los otros contenidos de esta pregunta: aunque es mayoría el grupo de profesores que vincula la atribución de motivación alta con la de conocimiento alto (68,42% en el caso de los docentes de España y 58,82% en el caso de los docentes brasileños), existe un importante grupo (31,57% y 41,18% respectivamente) que pese a atribuirles una motivación alta a sus estudiantes valoran su conocimiento como bajo. Otro tanto podemos constatar en la relación de motivación y conducta: 29 de los 38 docentes españoles y 25 de 35 de la muestra brasileña que señalaron que sus estudiantes tenían una motivación alta, vuelven a señalar

que también su conducta es buena. Solo 9 docentes españoles y 10 brasileños vinculan una motivación alta con una conducta mala o inadecuada.

Docentes: cómo se ven a sí mismos

Este apartado también nos brinda la oportunidad de plantearnos cómo los docentes se ven a sí mismos, cuáles son las características que, en su opinión, definen a los buenos y malos docentes.

Podemos constatar que todas las características mencionadas en España se pueden observar en Brasil, pero en este último contexto aparecen a mayores, cuatro características positivas (preparación de las clases, actualización, incursión en la lectura y versatilidad) y cinco negativas (intransigencia, pesimismo, demasiado apasionados, nihilismo e inmadurez).

Todos los profesores entrevistados dicen que lo mejor de ellos mismos es su método de enseñanza y aprendizaje. A su vez, eligen como peor característica la administración del tiempo. En España se añade, además, el no conocer a sus alumnos. Recordemos que los estudiantes mantenían que la mejor característica era la metodología y la peor la relación negativa o la evaluación.

Docentes: alumnos brillantes

Merece la pena incluir en estas conclusiones la visión que los docentes tienen sobre qué significa ser un alumno brillante y si los tienen en su clase. La visión de lo que es un alumno brillante está generalizada y presenta rasgos comunes. En los dos contextos (España y Brasil) los docentes definen a los alumnos/as brillantes como aquellos que poseen una elevada competencia de aprender a aprender, personas que participan y resuelven dudas y que desarrollan un gran esfuerzo y tesón (aunque estos aspectos obtienen diferentes porcentajes según el país). A esas características se añaden (con porcentajes más bajos) la capacidad para interrelacionar y ampliar conocimientos y el presentar intereses e inquietudes personales. En Brasil, se cuela entre las primeras posiciones la idea de que el alumno posee buen conocimiento, capacidad de superación y conciencia crítica (todos ellos también aparecen en España, pero con pocas

menciones). Entre los docentes españoles se incide más en aspectos como el expediente académico y el autoconocimiento.

¿Los alumnos brillantes son los que mejores calificaciones obtienen o la brillantez es algo que se refiere a elementos diferentes del rendimiento? Según los datos obtenidos, los dos grupos de docentes consideran que sí existe una correlación entre brillantez y rendimiento, pero en Brasil, obtiene un porcentaje mucho más alto (España: 58% y Brasil: 70%). Esta pregunta ha generado una situación controvertida, porque en el área de ingeniería es donde más se señala esta correspondencia en España y la que recibe menor confirmación en Brasil. Algo parecido ocurre en el área de CC. Sociales.

TERCER EJE DE CUESTIONES: PERCEPCIÓN DE LA DOCENCIA

Estudiantes (E-7, E-9):	¿cómo valoran los estudiantes la docencia que reciben?; ¿la ven como una enseñanza innovadora y que les plantea desafíos intelectuales?;
Docentes (P-4, P-5, P-6, P-9):	¿cómo describen los docentes su docencia, se ven como innovadores?; ¿cómo la han ido variando a lo largo de los años para adaptarse mejor a sus estudiantes?; ¿qué retos intelectuales les plantean a sus estudiantes y en qué medida los consiguen?; ¿cómo evalúan a sus estudiantes?

Estudiantes y docentes: ¿es innovadora la docencia?

La innovación, como condición de la buena docencia (y de los buenos docentes) es otro de los aspectos que nos ha parecido importante considerar. Las respuestas recibidas indican que para los estudiantes existen tres graduaciones en la innovación: innovar parcialmente, innovar totalmente o no innovar. Sin embargo, los docentes solo responden en términos dicotómicos, innovo o no lo hago. Esto puede deberse a que cuando preguntamos a los docentes sobre sí mismos estamos hablando de un único sujeto, pero cuando les preguntamos a los estudiantes lo hacemos en términos generales. Teniendo esto en mente, nos encontramos con que, en Brasil, existe un grado alto de

innovación (según los estudiantes un 60% y según los docentes un 70%). En España, los resultados son muy diferentes, los profesores nos hablan de innovación total en un 56% y los estudiantes solo en un 16%. ¿Por qué los estudiantes tienen una percepción tan alejada de la de sus docentes? Una pista para entender esa diferencia podemos encontrarla en cómo justifican la no innovación, ya que los motivos son muy diferentes en ambos grupos. De todas maneras, si aunamos la percepción de innovación parcial y total por parte de los estudiantes, suma un 40%, lo que ya no está tan alejado de los datos otorgados por profesores. Si observamos las áreas, nos damos cuenta de que la mejor puntuada en España es Ingeniería, pero es la que presenta la peor puntuación en Brasil. En CC. de la Salud, se obtienen porcentajes muy altos en los dos países, y en Artes bajas estimaciones en ambos. El resto de áreas obtienen porcentajes más bajos en España que en Brasil (CC. Sociales 40% España, y 90% Brasil; en CC. Experimentales 10% España, y 90% Brasil; en CC. Sociales 40% España, y 90% Brasil)

¿Innovaciones sobre qué aspectos de la docencia? Los estudiantes de los dos países coinciden en sus cuatro primeros puestos con el contenido de las innovaciones: proyectos, herramientas, actualización del material e interacciones entre los diferentes miembros. Pero, en España se mencionan, además, la resolución de conflictos, la metodología y el análisis de casos. Y en Brasil, las interconexiones, los cambios sociales y los juegos lúdicos. Los profesores españoles y brasileños coinciden con sus estudiantes en las herramientas innovadoras, pero ellos colocan en los primeros puestos la metodología, como gran ámbito de innovación, mientras que los estudiantes, no. En España, los docentes destacan su innovación en las relaciones con los alumnos y en la realización de proyectos; en Brasil destacan la innovación de los contenidos. Vemos, por lo tanto, que para docentes y estudiantes la innovación no es lo mismo y que las características descriptivas varían.

¿Por qué es tan difícil innovar en la universidad? Cuando en las entrevistas nos mencionaban que no existía la innovación y les preguntábamos por qué creían que se daba esa situación, docentes y estudiantes, no coincidían en su diagnóstico, exceptuando tres paralelismos. El primero, cuando los docentes

hablan de falta de tiempo y los estudiantes de la carga laboral de sus docentes podemos entender que nos están hablando de lo mismo. Simplemente que lo designan de forma diferente. El segundo, ocurre cuando los estudiantes nos hablan de que sus docentes no comprenden la innovación y los profesores dicen que desconocen esta área. La tercera coincidencia aparece cuando se menciona la falta de valorización social y el desprestigio de la docencia, que se pueden entender como homónimos.

Al margen de estas coincidencias, los estudiantes de los dos países estaban de acuerdo en que falta innovación porque a los docentes no les interesa, porque no comprendían lo que era innovar y porque poseían una alta carga laboral. Además, ambos grupos insisten en que utilizan una evaluación alejada de elementos innovadores. Por su parte, en España también explicaban los estudiantes que el ambiente no promueve la innovación y que la edad de sus profesores no ayuda en esta materia. Los brasileños creen que innovar no tiene el suficiente prestigio (y premio), que las metodologías de sus docentes están alejadas de ser activas y que les faltan herramientas.

Por su parte, los docentes creen que la ausencia de innovaciones se debe a la falta de tiempo y de recursos, así como al desconocimiento de la innovación. En España, profundizan sobre los problemas que acarrea la innovación a la hora de conciliar su vida profesional con la laboral; en Brasil hacen mención a la desvalorización social. Como bien mencionamos al principio del párrafo, encontramos tres elementos comunes, pero se puede apreciar perfectamente cómo los motivos descritos vinculados a no innovar son muy diferentes.

Tenemos que tener en cuenta que los elementos innovadores descritos por estudiantes y docentes no tienen por qué ser innovadores desde un prisma científico. Simplemente, es su percepción al respecto. Además, es importante destacar que cuando se refieren a los aspectos en los cuales se innova, nos encontramos con una mayor homogeneidad de las categorías que cuando describen que no innovan. La justificación de la innovación es más generalista que la de la no innovación. Entrando en la consideración por áreas, para los docentes y estudiantes españoles en CC. de la Salud existe mucha menos innovación que la que reconocen sus colegas brasileños. Y llama la atención que sean justamente CC. De la Salud y CC. Experimentales (ámbitos

profesionales con tanta innovación) los que tengan un porcentaje tan bajo de innovación.

Docentes y estudiantes: ¿desafíos cognitivos?

¿Es rica en desafíos cognitivos la docencia que ofrecen nuestras universidades? Es una cuestión interesante si partimos de la idea de que una buena docencia es aquella que lleva a los estudiantes a plantearse cuestiones, a pensar, a hacerse preguntas. Y los resultados son chocantes por cuanto en España un 35% de los alumnos dice observar desafíos y el 56% de los docentes lo confirman. En Brasil, un 59% de los estudiantes ven retos en el aula y un 74% de los profesores lo mantienen. Llama la atención la diferencia entre la visión de docentes y alumnos. Lo que a los docentes les parecen desafíos, los estudiantes no los valoran como tales. ¿Qué es lo que hace que los alumnos no vean los desafíos realizados por sus docentes? En Brasil se produce una diferencia similar aunque los porcentajes son mayores. En cualquier caso, un 15% más de profesores que de estudiantes confirma la asistencia de desafíos en sus clases. También se producen diferencias claras en la descripción de esos desafíos: para los alumnos algunas de las categorías que los docentes señalan como desafíos, ellos/as no las valoran como tales.

Los estudiantes de los dos países coinciden en citar las reflexiones sobre la temática como un tipo de reto. En España inciden más en la reflexión bibliográfica y en los métodos de búsqueda alternativos y en Brasil en las pruebas ensayo-error y en los estudios de caso. Por su parte, los docentes de los dos contextos nos hablan de la lectura y la escritura, de la interrelación del conocimiento, del trabajo de implementación práctica, del trabajo cooperativo y de las metodologías activas como retos. Pero en España, profundizan en la resolución de problemas y en Brasil en la planificación y ordenación del contenido. Por lo que se refiere a las áreas científicas, los estudiantes españoles de CC. Sociales y los de CC. De la Salud son los que más desafíos cognitivos encuentran en sus clases, seguidos por los de Ingeniería, Arte y CC. Experimentales. Los docentes españoles de CC. Sociales y los de Artes son los que se muestran más positivos en cuando a los desafíos que incorporan a sus

clases. Por su parte, en Brasil, son los discentes de CC. Sociales, CC. Experimentales e Ingeniería y los profesores de CC. Sociales y CC. de la Salud los que se señalan más retos.

Por su parte, cuando nos hablan de los motivos por lo que creen no tener o no generar desafíos, los estudiantes españoles consideran que eso sucede por falta de tiempo y, también, por la falta de vocación para la docencia del profesorado y por los problemas de presión social. Los estudiantes brasileños lo atribuyen a la falta de ganas y a los excesos de carga docente. Sin embargo, los docentes de la muestra coinciden en más aspectos. Consideran que no se dan retos por carencias cognitivas o de formación de sus estudiantes, por estar en una etapa de maduración del alumnado, por apatía o por dificultades relacionales. En España, parecen concordar con los alumnos en los graves problemas de tiempo y en Brasil en el exceso de carga académica.

CUARTO EJE DE CUESTIONES: PERCEPCIÓN DE LA INTERACCIÓN

Estudiantes (E-6):	¿cómo describen y valoran los estudiantes sus relaciones con los docentes?; ¿qué problemas sienten que las dificultan?
Docentes (P-8):	¿cómo describen y valoran los docentes su relación con los estudiantes?, ¿son relaciones puramente académicas o trascienden lo académico?, ¿cuáles son los problemas relacionales que más les preocupan?

Docentes y estudiantes: ¿qué tipo de relación?

Como ya hemos señalado en los ejes anteriores, habíamos considerado al iniciar nuestra investigación, que los problemas de relación entre docentes y estudiantes podían deberse, al menos en parte, a las diferencias percibidas de los unos en relación a los otros/as. Si los docentes ven a sus estudiantes como muy diferentes a ellos (a lo que ellos/as eran cuando estudiantes), esa separación los convierte, de alguna manera, en extraños y acaba

convirtiéndose en un hándicap para la dinámica de enseñanza-aprendizaje. Esa era la idea que, sin embargo, se ha cumplido solo parcialmente en nuestra muestra, ya que de los docentes españoles participantes, un 34% se ven diferentes a sus estudiantes, porcentaje que en Brasil se eleva a un 68%. Y según los datos recogidos parece que no es necesario verse igual a sus estudiantes para mantener una relación estrecha y efectiva con ellos: en España son menos los docentes que se ven diferentes a sus estudiantes y sus relaciones son más distantes, en Brasil son más los que se ven diferentes y sus índices relacionales son más estrechos.

En todo caso, la cuestión central en este apartado es analizar la relación que mantienen los docentes y sus alumnos. Para ello, analizamos las dos opciones del tipo de relación más señaladas en España por los docentes, que son la designada relación personal profesor alumno (38%), y la relación profesional (32%). Es decir, las dos denominaciones más neutras, aquellas que implican menos matices a la hora de definir una relación. Tampoco podemos obviar que este tema contiene no pocas resonancias de cuestión tabú en nuestros días. Los estudiantes, también seleccionan la relación profesional con un alto porcentaje (50%), y añaden la relación de distancia con un 32%. Y en Brasil, la opción más señalada por los docentes es la de una relación de amor o ágape (24%), y en segundo lugar, la familiar con un 16%. Los estudiantes brasileños, otorgaron a la relación de amor un 37% y en segundo lugar, una relación profesional con un 25%. Algunos comentarios pueden hacerse al respecto.

- Los estudiantes distribuyen en muchas categorías el tipo de relación, generando que no destaque una exclusivamente. Si agrupamos esas categorías descriptivas, nos encontraremos con que los estudiantes de España nos hablan de una relación estrecha con un 18%, media con un 50% y lejana con un 32%. Y los docentes, otorgan porcentajes bastante diferentes: 22%, 40% y 38%. Como vemos, los estudiantes sienten que tienen menos relaciones estrechas y más medias y lejanas. En Brasil, se encuentran mayores coincidencias entre la percepción del docente y del alumno. Según los profesores las relaciones estrechas, obtienen un 54%, las medias un 28% y las lejanas un 18%. Según los estudiantes,

un 62%, 25% y 13%. Por lo tanto, en el contexto español, docentes y discentes seleccionan mayoritariamente una relación media, y en Brasil las dos figuras, destacan por una relación estrecha. En España destacan por una relación media muy seguida de distante.

- El primero, es que, en el contexto latinoamericano, las dos primeras menciones de profesores, son vínculos estrechos; y las dadas por estudiantes, están dentro de una vinculación estrecha y media. Sin embargo, en España, los docentes y estudiantes seleccionaron relaciones medias y lejanas. De tal manera, que podemos constatar, que tanto docentes como estudiantes brasileños se basan en relaciones estrechas o medias; y en España, tanto unos como otros sitúan su relación en niveles de relación media o lejana. Teniendo en cuenta, que el nexo de unión son las medias, podemos observar que estos dos países son un ejemplo claro de extremos relacionales.
- Debemos de tener en cuenta, que las categorías de tipo relacional tienen algunas particularidades. Los estudiantes, establecen cinco tipos de relaciones, y los profesores ocho. Cuando los estudiantes nos describen las relaciones mencionan 5 tipos diferentes: la de amor, la de amistad, la de familia, la profesional y la distante. Los docentes matizan más y las describen en base al amor, la amistad, la familia, la vinculación profesor alumno, la de base respetuosa, la ejemplarizante, la profesional y la distante. Aparte de tener en cuenta, la diferencia en la cantidad de categorías relacionales, debemos mencionar ciertas particularidades. Los estudiantes integran la relación profesor alumno dentro del ámbito profesional, convirtiendo dos posibles designaciones separadas en una única, con una carga más cercana a una relación media que distante. Los profesores, propician nuevas categorías relacionales para dar salida a la búsqueda de denominaciones menos arriesgadas, ya que los parámetros convencionales resultan ser demasiado rígidos. Un ejemplo de ello, son las categorías de relación con base respetuosa y relación ejemplarizante. Ambos tipos de relación podrían integrarse en alguna de las otras categorías, pero prefieren hacer una mención separada.

- A nivel de áreas científicas, en España estudiantes y docentes coinciden en CC. De la Salud y CC. Sociales, porque consideran sus relaciones como profesionales. Sin embargo, los profesores de Ingeniería y CC. Experimentales nos hablan de una relación profesor alumno, y los estudiantes lo vuelven a categorizar dentro de una relación profesional. Aunque esto no es de extrañar, porque ya sabemos, que los estudiantes engloban en profesional la relación profesor alumno, y por lo tanto, los datos son equiparables. Es en Artes y Humanidades donde encontramos el mayor desencuentro, porque los docentes dicen tener una relación con base de amor, y los estudiantes la mantienen de profesionalidad. En Brasil, los estudiantes y docentes de CC. Sociales y de CC. de la Salud, coinciden en que tienen una relación de amor, y los de Ingeniería en que su relación es de distancia. Sin embargo, en CC. Experimentales, para los docentes es una relación de base familiar y en Artes es de distancia.

Cuando los sujetos de nuestra muestra nos hablan de los elementos que les sirven para describir su relación de la manera que lo hacen (por qué creen que la relación es como ellos/as la han descrito), los profesores españoles se refieren a los escenarios relacionales diferentes (17,7%), a los elementos comunicacionales (14,2%) y a los gestos de reciprocidad (13,7%). Los estudiantes mencionan estas dos últimas, pero modifican los escenarios relacionales por las muestras de empatía. En el país latinoamericano, vemos que tanto docentes como estudiantes, seleccionan la preocupación por la vida personal, los gestos de reciprocidad y la muestra de sentimientos. Pero los profesores destacan, además, la falta de problemas y los estudiantes el cambio físico.

Docentes y estudiantes: ¿dónde se relacionan?

Uno de los aspectos relevantes en el estudio de las relaciones profesor-alumno se refiere a las condiciones espaciales de dicha relación: ¿dónde se desarrollan esas relaciones?, ¿se trata de relaciones limitadas al espacio del aula y la Facultad o se pueden ampliar a otros espacios externos. Los datos

obtenidos por los profesores describen que en España la relación mayoritaria era dentro de la facultad y sus inmediaciones (74%) y los estudiantes lo corroboran con un porcentaje muy similar (72%). En Brasil, los profesores señalan que la relación es dentro y fuera del entorno universitario (74%) y los estudiantes apoyan lo citado en un 68%. Estos datos, unidos a lo expresado con anterioridad corroboran nuestra idea de partida de que el ambiente relacional en Brasil está más abierto que en España. Además, podemos profundizar y observar cómo en España, según los docentes, en todas las áreas, salvo en Ingenierías, la limitación de las relaciones al ámbito de la Facultad es muy mayoritario, mientras en Brasil sucede exactamente, al contrario, en todas las áreas, menos en Ingeniería, las relaciones entre profesores y estudiantes se amplían a espacios que van más allá de los espacios académicos. Según los estudiantes, en ingeniería un 60% confirman una relación de distancia, y un 80% de la muestra total asegura tener solo relación dentro de la facultad y sus inmediaciones. Lo mismo ocurre con ciencias experimentales donde un 70% describen una relación profesional y un 80% manifiesta tener relación solo en la facultad. Los mismos datos se pueden encontrar en España.

Docentes y estudiantes: ¿problemas relacionales?

Hablando de relaciones entre docentes y estudiantes, una cuestión central a considerar es la de los problemas que en ese ámbito pueden surgir. Para comenzar diremos que los profesores españoles destacan en los tres primeros puestos problemas de relación que se refieren a problemas genéricos de relación, problemas vinculados al sexo o edad, problemas vinculados a dificultades académicas. Por su parte, los estudiantes mencionan también dificultades de sexo y académicas, pero las denominan como brecha generacional las primeras y como de intelecto las segundas. Pero para ellos/as, el principal problema radica en la gestión y administración del tiempo. Por su parte, los profesores brasileños destacan como primer problema a los vinculados al sexo o edad, seguidos por los culturales, los académicos, de religión, de ratio y culturales. Los estudiantes confirman los de género e inciden en los problemas de género y los académicos.

En definitiva, vemos que los docentes de ambos contextos son conscientes de la necesidad de mejorar la relación, pero lo son por razones muy diferenciadas, como ya tuvimos oportunidad de señalar en los comentarios descritos durante toda la investigación. Si nos fijamos en los datos cuantitativos, observaremos como al analizar las respuestas de los estudiantes brasileños se generan diez categorías, frente a las seis españolas. Las que aparecen en Brasil, pero no en España, son los problemas vinculados con la religión, el racismo, el espacio y los límites de las relaciones. Los profesores de Brasil destacan seis categorías frente a las tres españolas. Las que se mencionan en Brasil y no aparecen en los docentes españoles son los problemas de ratio, los religiosos o de diferencias culturales. Todo ello sugiere que, al existir más intimidad en la relación y al ampliarse los escenarios en los que dicha relación se lleva a cabo, los sujetos de dicha relación (docentes y alumnos en nuestro caso) son capaces de conocerse mejor y percatarse de dificultades que no serían observables en formatos relaciones más distantes y en escenarios más formales.

Las referencias a los problemas relacionales por áreas académicas resultan demasiado heterogéneas para poder sacar conclusiones fehacientes. Lo que se puede constatar es que para los estudiantes brasileños de Ingeniería y CC. de la Salud la principal causa de dificultades tiene que ver con el intelecto, mientras que en CC. Experimentales se refieren al racismo y en Artes y Humanidades al género. En España, todas las áreas, mencionan la falta de tiempo como principal causa, salvo en CC. Experimentales que se refieren al *gap* generacional. En el caso de los docentes, los españoles tienden a indicar como principal causa de sus problemas las circunstancias relacionales genéricas, mientras los brasileños insisten en la dificultad a la hora de compaginar la diferencia de edad y de sexo.

QUINTO EJE DE CUESTIONES: PERCEPCIÓN DE LA FORMACIÓN

Estudiantes (E5):	¿cómo perciben los estudiantes su nivel de preparación y a qué lo atribuyen?
Docentes (P-7):	¿cómo ven los docentes a sus estudiantes en relación a su preparación para ejercer la profesión?

Docentes y estudiantes: ¿bien preparados para la profesión?

Otra de las áreas evaluadas fue la percepción de su profesionalidad, esto es, si tanto docentes como estudiantes consideraban a éstos últimos con suficiente madurez y preparación para ejercer la profesión para la que estudiaban. En esta investigación pudimos observar cómo se evaluaba la profesionalidad que tendrían en el futuro los estudiantes universitarios desde dos prismas: la visión del estudiantado sobre sí mismo y la perspectiva del profesorado.

Pues bien, el 55% de los estudiantes españoles consideraban que serían buenos futuros profesionales y un 54% de los docentes españoles corroboraban dicha opinión. El aspecto positivo de este dato es que los docentes y los estudiantes poseen visiones concordantes. El apartado negativo es que España tiene un índice muy bajo de percepción positiva de la profesionalidad. En Brasil, los resultados son mejores, ya que un 76% de los estudiantes se considera preparado para ser un buen profesional y un 68% de sus profesores confirman dicha afirmación. ¿Podría vincularse esta mejor percepción de la preparación de los estudiantes con el hecho de que en Brasil mantienen una relación más próxima? Nuestra impresión es que sí. De todas maneras, la percepción positiva de la profesionalidad de los estudiantes no ha obtenido los mismos porcentajes en todas las áreas: aparecen áreas que obtienen resultados antagónicos en los dos contextos, por ejemplo, ingeniería. En esta área encontramos los mejores índices de profesionalidad según los estudiantes españoles y los peores índices en Brasil. Y esto nos lleva, nuevamente a la relación: vemos cómo en ingeniería las relaciones son las más cercanas en España y son las más distantes en Brasil.

En Ingeniería, un 70% de los docentes españoles y un 30% de los brasileños consideran que sus alumnos están preparados. Algo similar, pero inversamente

proporcional, ocurre en CC. Experimentales, donde solo un 30% de los estudiantes se percibe con un buen nivel de profesionalidad y un 20% de sus profesores se unen a dicha afirmación. Sin embargo, un 70% de los estudiantes brasileños se ve como un futuro buen profesional y un 80% de sus docentes lo corrobora. En Artes y Humanidades, el 40% de los estudiantes españoles y brasileños se considera un futuro buen profesional y un 30% de los docentes mantienen lo mismo. En esta área, curiosamente, se obtienen porcentajes similares en los dos países y no será la única, ya que CC. de la Salud y CC. Sociales también obtienen un 100% de percepción positiva de la profesionalidad según los docentes. Para los estudiantes españoles, esto baja a un 60% y para los brasileños a un 70%. En términos generales, a nivel de áreas, observamos cómo estudiantes y docentes coinciden en la visión de la futura profesionalidad de los estudiantes. En ninguna de las áreas aparecen datos contrastantes, en ningún apartado los docentes marcan una falta de profesionalidad significativamente más alta que sus estudiantes. Lo que sí podemos destacar es que los estudiantes brasileños se puntúan en cuatro de las cinco áreas por debajo de los resultados de sus docentes y, en España, los estudiantes se puntúan, en tres de las cinco áreas, un 10% por encima de sus profesores.

Estudiantes: ¿a qué atribuyen su buena o mala preparación para la profesión?

Otra cuestión relevante para este apartado de conclusiones se refiere al análisis de la percepción de la profesionalidad: de qué depende que un estudiante se sienta profesional o en base a qué varía la visión que de ella tiene el profesorado. Si consideramos las características señaladas para ser un futuro buen profesional, tanto los estudiantes españoles como los brasileños concordaban en la importancia de tener unos buenos conocimientos y creer en uno mismo. Sin embargo, los docentes de España y Brasil insisten en poseer buenas habilidades profesionales y buenas competencias básicas. Al final, lo que podemos observar aquí es una visión paradigmática diferencial, debido a que los profesores hacen referencia a constructos transversales (habilidades profesionales y competencias básicas), mientras que los estudiantes definen a un buen profesional en base a su conocimiento y a creer en sí mismos,

otorgándole más valor a aquellas características personales que son la base del progreso personal y profesional y a la adquisición de conocimientos específicos dentro de la institución universitaria. Las características elegidas por los profesores no se centran en la aprehensión de contenidos, sino en procesos propedéuticos que pueden ayudar a conseguirlos. Más específicamente, los estudiantes españoles destacan aspectos como poseer vocación, ser persona y poseer capacidad de escucha. Los docentes añaden a ello la capacidad de superación. Como vemos, todos estos aspectos nos muestran una corriente cognitivista; sin embargo, los estudiantes brasileños nos hablan de experiencias enriquecedoras previas y de buena conducta, y los docentes brasileños señalan la importancia de realizar unas buenas prácticas antes de salir al mercado laboral, lo que nos muestra una corriente de aprendizaje situado. Hay que destacar dos aspectos: por un lado, se observa perfectamente que, según la visión de los estudiantes, estos realizan más prácticas que los españoles, lo que genera un visión de su formación como más profesionalizada; y, por otra parte, cabe destacar, también, que en Brasil se recogen más categorías positivas que en España (buena organización, puntualidad, hacer investigaciones y utilizar herramientas profesionales), lo que puede ser debido a que en el contexto europeo no sean conscientes de dichas categorías o que, simplemente, no se produzcan.

Si nos adentramos en los aspectos negativos de ambos contextos, observaremos que las justificaciones dadas por docentes y estudiantes no se parecen en absoluto, ya que los primeros fundamentan no ser un buen profesional en la existencia de un mercado laboral desfavorecedor. Sin embargo, los estudiantes ponen el *inri* en la figura del docente, del cual dicen que no les enseña a ser buenos profesionales, que no existe una buena retroalimentación y que necesitarían mayor actuación práctica en las aulas. En segundo lugar, también hablan de otros aspectos como la falta de conocimientos, confianza o competencias. Los profesores españoles otorgan especial relevancia a la adquisición de competencias, ya que, como pudimos observar, aparece mencionada entre los aspectos que definen a un buen profesional y, también, como carencia, entre los que conforman un perfil profesional negativo. Teniendo en cuenta los contextos, los estudiantes

españoles hacen más hincapié en las carencias formativas y en los problemas de competitividad y los docentes justifican su respuesta en la imposibilidad de ejercer bien su profesión por causas ajenas o por la falta de aptitudes, de vocación y de asistencia a las aulas. Por su parte, los estudiantes brasileños reconocen que no tienen suficiente conocimiento y los docentes dicen que se requieren más experiencias y prácticas profesionales y eliminar el exceso de carga académica.

En definitiva, en este apartado de percepción de la profesionalidad, podemos constatar que el *focus* que determina las categorías negativas varía de un país al otro: los docentes españoles prestan más atención a una vertiente interna (el desarrollo formativo de los estudiantes) y los brasileños, a una externa (la situación social y laboral del entorno). Con esto se hace patente la dificultad brasileña en el ámbito de la inserción laboral de sus estudiantes, en la adquisición de un buen futuro laboral y en la interconexión entre el ámbito universitario y el mercantil. Cabría añadir, además, que al hilo de la crisis existencialista vinculada al momento social que se está viviendo en España, aparecen comentarios centrados en los valores, en la ética y en la vertiente social.

Gracias a esta pregunta, hemos podido observar qué tipo de corte profesional tenían las titulaciones (el eje sobre el que se construye la identidad profesional) y las similitudes entre las mismas, llegando a la conclusión de que, en los dos contextos, se repite el patrón de corte en Ingeniería (corte ejecutivo), Artes y Humanidades (corte humanista) y en CC. de la Salud (corte aglutinador). Las únicas notas discordantes las observamos en CC. experimentales (que en España se entiende desde un corte ejecutivo y en Brasil, aglutinador) y en CC. sociales (que en el país europeo es entendida desde un corte aglutinador y, en Brasil, ejecutivo).

Conclusions:

At the beginning of the practical part the matrix issues of our research were pointed out: 5 kinds of questions aimed at structuring the empirical content. After careful analysis of the specific questions posted to teachers and students the final issues have been organized around the five big fields of issues we have started with. The highlights of what has already been written are collected here synthetically in the answers obtained to our questions.

FIRST AXIS OF ISSUES: EXPECTATIONS ABOUT UNIVERSITY

In this first block of issues the following have been included:

Students(E-1 y E-2)):	What do college students expect about university? What expectations do they come with and to what extent are met these expectations?; How did they figure out the teaching staff and to what extent are met these expectations?
Teachers(P-3):	How do teachers defend the university and its function? How does their discipline fit into that framework?

You go (and are in) to university with a set of expectations that can (at least theoretically) alter our experience in it and more specifically, relationships with teachers. This is the first circumstance we wanted to explore in our research.

Our starting hypothesis was that students have *high expectations* about university and about university teachers. This hypothesis was fully confirmed in the answers we obtained from them: 78% of the sample of Brazilians and 80% of Spaniards state that they had high expectations about university (in general terms) as they all entered it. The negative part of this finding is that only 28% of Spanish students and 46% of Brazilians indicate that these expectations were maintained or increased according as they progressed in their careers.

Similar data are those obtained according to the expectations about the teachers who would look after them in the university. These expectations were really high, specifically in 78% of the Brazilian sample and 80% of the Spanish one. The reality which the student

body meets with once incorporated into the university institution is still positive, although to a lesser extent: only 46% of Brazilian students and 24% of Spaniards maintained and/or increased their rating. It leads us to verify that students have too high starting expectations about professorship; expectations that are difficult to meet or maintain over time.

The important finding that derives from this data is that the loss of intensity of expectations runs in parallel both as regards the university as a whole and in terms of teaching staff: only one third of Spanish students and half of Brazilians kept their good expectations. The explanation that comes to mind is to understand that when teachers do what is expected of them, that is the factor that modulates the vision that students have of university, although it is very true that the university includes many other aspects that condition the life experience of the students in that stage of their life. The expectations that students have about the university encompass more factors than the teaching staff and the assessment that students make of their teachers. Not only it doesn't pollute (and decrease) the assessment about university, but also, at least to some extent, safeguards and positively reinforces it.

The differences observed between the various academic areas are even more striking in Brazilian students than between the Spaniards. Among those are the students of Health Science (9 of 10) and the students of Social and Legal Science (7), where expectations were most maintained, while in Humanities and Engineering it was where expectations were most frustrated. In the case of Spanish students hardly any differences are observed, although in all areas there were always more students who saw their expectations frustrated than those who felt that those expectations were maintained.

It is interesting to consider the content of expectations. According to university, the Brazilian students expect above all that the university offers them a good academic background, that it has good infrastructure and they hope it helps them getting a good professional future. That is what Spanish students expect, although they stand out the environment instead of the infrastructure. Regarding teachers, the expectations of both groups of students coincide in the three main areas of skills that we have been referring to throughout the analysis of the results: first of all the personal ones are indicated, then the didactic ones and finally those of mastery of the disciplinary content.

Teachers were not asked questions related to their expectations. Of them we were

interested to know what idea they had of the university and its social and formative function. Their answers are interesting as soon as they specify how they see the meaning of their own teaching work. Spanish professors first selected the university as a *training scenario* (which won second place in Brazil). Secondly, the *preparation towards the working world* and thirdly the university as a *life experience*. Brazilians described at first the university as *precursor of social changes* (which won fourth and last place in Spain). Moreover, Brazilian professors highlight three functions that are not mentioned in Spain: the university as a *palliator of educational gaps*, as *motivational resource* and *innovation scenario*.

SECOND AXIS OF ISSUES: **MUTUAL PERCEPTIONS**

The second block of addressed issues refers to the mutual perceptions between teachers and students. Following questions have been included in it:

Students (E-3, E-4, E-8):	How do students perceive their teachers?; What positive and negative characteristics do they attribute them?; to what extent do they consider them as models?
Teachers (P-1, P-2, P-3, P-4, P-5, P-6):	How do teachers perceive their students?; how do they perceive themselves?; how do they describe their strengths and weaknesses?; do they see them as bright students?

This second block of issues plays an essential role in our research as it addresses the nuclear center of our analysis: how students and teachers do perceive each other in the university context.

Students: what do they value most in their teachers?

It has already been noted in the previous section that students access the university with great expectations regarding their teachers, although those expectations are only partially confirmed. In this block we wanted to go deeper into the matter to analyze what students stand out as positive and as negative in their teachers. As we just highlighted in the previous section, our research indicates that those students who access the university with high expectations (virtually all) value the personal skills of their teachers more: the most cited positive characteristics in their current teachers are the personal ones, both in Spain

as in Brazil, closed followed by the disactic characteristics and both away from the domain of disciplinary content. An the same sequence occurs when we asked them about their ideal teacher models.

That discrimination of positive characteristics of teachers finds some variations depending on the scientific area to which students belong. The Spanish students of Health and Experimental Sciences describe more didactic characteristics, while those of Social Sciences, Engineering and Arts mention more personal characteristics. When they refer to negative features, those in Experimental Sciences mention more didactic aspects and in all the other ones personal areas. In Brazil we find students of Engineering and Arts who describe more didactic characteristics and those in Health Science point out more personal features. When they refer to negative characteristics, those in Health Science stand out more the personal aspects and tin the rest of the areas the didactic ones.

Students: good-bad professors

The academic experience of any student is surrounded by negative and positive experiences with their teachers. Teachers who can be good or not so good in reality or in the perception of each student. We were interested in knowing what characteristics made a teacher a good teacher and which a bad one, from the students' perception of our sample. Spanish students gave 42,57% to the teaching characteristics of their best teachers (we asked that they had to value three), 50,56% to the personal characteristics and 6,86% to content. In the case of their worst teachers (they had to value three) the mentioned characteristics were didactic with 49,01%, 48,36% to the personal ones and 2,62% to content domain. In Brazil, students awarded the didactic characteristics of their three best teachers 42,9%, 50% the personal ones and 7,1% the content characteristics. 5 and the content ones 3,8%.

On the other hand, asked how their ideal teacher would be, Spanish students gave their teachers' ideal a 62,56% percentage in personal aspects, 24,03% in didactics and 13,39% in content domain. In their vision as an antimodel teacher (what does usually characterize the worst teachers) 57,51% of personal characteristics was obtained, 30,98% of didactics and 11,50% of content. In Brazil, students gave their teachers' ideal 52,88% to personal characteristics, 42,78% to didactics, and 4,32% to content. As it can be verified, the best teachers students currently have don't meet their ideal prototype and the worst ones are also not represented in their antimodel's image.

Beyond the simple grouping by semantic categories of the mentioned characteristics, if we take into consideration the quantitative relevance of the aspects we have indicated within each category (the characteristics that have been repeated and therefore they were more relevant), we can point out interesting variations:

Within the didactic characteristics the ones that scored the most positively and negatively in both aspects were the general didactic approach of the teacher and the methodology. In Spain, the third mentioned was (positively and negatively) the didactic relation and in Brazil, it highlighted the professional experience.

Within the category of personal characteristics, the one that stand out the most is the interpersonal relationship (and this in both good and bad teachers, in this case, the bad relationship).

In the category of content domain, the characteristics that Spanish students stand out of their teachers are the quality, the quantify and the update of the content of the subject. In Brazil, it highlights the content applicability.

According to the ideal teacher, the same three mentions appear in both contexts. However, the personal characteristics contain differences. In regard to the personal characteristics of their current teachers, both Spanish and Brazilian students talk about concern, commitment and being intelligent/educated. However, Spaniards add being creative and constant; in Brazil, they mentioned being accessible and patient. At the ideal level, they talk about being a inspiring person, condition that the Spanish students complete with more characteristics linked to the intelligence/education and to the self control, while the Brazilian students refer to the commitment/concern and the respect.

There are also differences in the negative characteristics attributed to real and ideal teachers. What Spanish and Brazilian students indicate as negative of their current teachers is the lack of vocation. In Spain, to that they add a dictator personality and the lack of empathy; in Brazil, they mention the lack of commitment, the disorganization and emotional imbalance. Nevertheless, when they mention the antimodel teacher they do it referring to very different aspects in both countries. In Spain, it would be a teacher who does not enjoy his work in the classroom, elderly and with attention deficiencies. In Brazil, it would be a person with disrespect, with lack of commitment and concern about the students, who act in a hurry and irregularities at work.

Therefore we can verify that the characteristics of a model teacher are particular in each context and in each of them students mention totally different aspects.

Professors: they look the same or different from their students.

The way teachers perceive their students is complex, but it usually has in many cases a certain specular sense (seeing students in relation to the own experience that each teacher has had as student). Under a negative vision of current students usually underlies the idea that students before (to whom belonged the teacher who issues the trial) were better. However, this idea has been only partially fulfilled in our sample, then of the Spanish participating teachers 32% looks alike to their students, percentage that in Brazil rises to 68%.

The aspects that teachers mentioned to describe themselves as they were students and those that they mentioned to describe their students only coincide when they mention being people with adequate knowledge. But they define themselves as people with appropriate behavior and with a good selection on information and these are not categories that they use to define their students. Nonetheless, in Brazil we find many more parallels, because they agree as to consider mature, dedicated to the studies and use of ICTs. These are aspects in which they coincide when assessing their students. To this they add life and will experience and the experience to know how to face socio-economic changes and a vital trajectory linked to sacrifice, aspects in which they look different to their students.

If negative experiences are considered, we will realize that in Spain teachers use categories that have not been used to describe their students. In Brazil, two of the first three are categories employed by teachers to describe themselves as students. So the only thing they agree on is the difficulties due to comprehension problems. In this way in Brazil the same descriptive categories among teachers and their current students are quintupled as they studied and this corresponds to a much higher relational index than in the Spanish context.

Teachers: how do they describe their students in motivation, knowledge and behavior.

Our research focused its attention on three basic aspects of student status: knowledge, motivation and behavior. These have been selected because they are the aspects that most frequently appear as factors that configure the valuations that teachers make of their students (who come poorly prepared, are little motivated, who don't strain and don't get involved enough). The absolute data should be incorporated here in these three variables.

If we consider how motivation, knowledge and behavior of their students and their own have been described when they attended the classrooms, we find that in Spain the perception of motivation looks similar in both cases (current students 70% and they as students 78%). However, knowledge and behavior vary a lot, then they grant a high knowledge to 44% of their students, compared to 90% they evoke to their past. It happens the same with the good behavior, because they value their students with a 66% and their own behavior with a 84%. In the Brazilian context, small difference are shown according to the good behavior, they talk about 72% to the current students and 84% to themselves. But motivation and knowledge have important differences, then they state that 64% of their current students has a high knowledge and instead 100% of themselves as students has any lack of knowledge. By last, 76% of teachers states that their students have a high motivation and they give themselves 84%. As we can observe, again we find greater coincidences in the Brazilian context between the way teachers looked themselves as students and how they look to their current students.

We are also interested in verifying if the motivation of students is the good image generating factor and which kind of influence it has on the way teachers value the behavior and knowledge of their students. That is to say, to what extent does the fact of perceiving their students as motivated or not motivated individuals condition the way they see them according the knowledge and/or behavior? The obtained answers indicate that motivation is not a factor that teachers do directly link to the other contents of this question: although most of the group of professors that links the attribution of high motivation with that of high knowledge (68,42% in the case of Spanish teachers and 58,82% in the case of Brazilian teachers), it exists an important group (31,57% and 41,18% respectively) that despite attributing a high motivation to its students, values their knowledge as low. Something like that we can verify in the relationship between knowledge and behavior: 29 of the 38 Spanish teachers and 25 of the 35 Brazilian sample who pointed out that their students

had a high motivation, they identify also their behavior as good. Only 9 Spanish teachers and 10 Brazilians link a high motivation with a bad or an inadequate behavior.

Teachers: how do they see themselves.

This section also gives us the opportunity to think about how do teachers see themselves, which are the characteristics that in their opinion define good and bad teachers.

We can confirm that all the characteristics indicated in Spain are found in Brazil, but in this last context they also appear four positive characteristics (class preparation, update, incursion in reading and accomplishment) and five negative (intransigence, pessimism, too much passionate students, nihilism and immaturity).

All the teachers who have been interviewed say that the best of themselves is their teaching and learning method. In turn they choose as the worst feature time management. In Spain, the fact that teachers do not know their students is added. We must remember that students considered the methodology as the best feature and the negative relationship or the evaluation as the worst one.

Teachers: bright students.

It is worth to include in these conclusions the vision that teachers have about what does it mean to be a bright student and if they have someone in their classroom. The vision about what a brilliant student means is widespread and presents common features. In both contexts (Spain and Brazil) teachers define brilliant students as those who have a high skill of learning to learn, participate and solve doubts and develop a great effort and tenacity (although these aspects get different percentages according to the country). To these characteristics the following procedures are added (with lower percentages): the ability to interrelate and expand knowledge and to present personal interests and concerns. In Brazil, the idea that students have a good knowledge, overcoming capacity and critical awareness sneaks into the top positions (all these occur in also Spain but with little mentions). Among Spanish teachers, there are more aspects like the academic record and self-knowledge.

Are brilliant students those who get the best marks or does brilliance mean something that refers to different elements of performance? According to the results, both groups of teachers consider that there is a correlation between brilliance and performance, but in

Brazil there is a much bigger percentage (Spain: 58% and Brazil: 70%). This issue has generated a controversial situation, then in the area of engineering is where this correspondence is more indicated in Spain and the one that receives lower confirmation in Brazil. Something like that occurs in the area of Social Sciences.

THIRD AXIS OF ISSUES: **PERCEPTION OF TEACHING**

Students (E-7, E-9):	How do students value the teaching they receive?; do they see it as innovative teaching that poses intellectual challenges?
Teachers (P-4, P-5, P-6, P-9):	How do teachers define their teaching?; do they see themselves as innovative persons?; how have they been varying it over the years to adapt better to their students?; which intellectual challenges do they pose to their students and to what extent do they get it?; how do they value their students?

Students and teachers: Is teaching innovative?

Innovation as condition of good teaching (and of good teachers) is another aspect that we found important to consider. The responses we have received of students indicate that there are for them three grades in innovation: to innovate partially, to innovate totally or to not innovate. However, teachers only responds in dichotomous terms, I innovate or I do not. This may be because when we asked teachers about themselves we are talking about just an individual, but when we asked students we do it in general terms. If we keep this in mind, we find in Brazil a high grade of innovation (according to students 60% and to teachers 70%). In Spain, there are very different results: teachers talk about total innovation in 56% and students only in 16%. Why do students have a so different perception from that of their teachers? To understand this difference we can find a clue by asking how do they justify the no innovation, then the reasons are very different in both groups. Anyway if we combine perception of partial and total innovation by students, it adds 40%, what is now not so far from the results obtained by teachers. If we observe the areas, we realize that the best rated in Spain is Engineering, but the worst one is in Brazil. By Health Sciences in both countries we obtained very high percentages, but by Arts the results are low in both. In the rest of areas we obtained lower results in Spain than in Brazil (Social Science 40% Spain and 90% Brazil; by Experimental Science 10% Spain and 90% Brazil and by Social Science 40% Spain and 90% Brazil).

Innovations on what aspects of teaching? Students of both countries agree in their first four positions with the content of innovations: projects, update of material and interactions between the different members. But in Spain the resolution of conflicts, the methodology and case analysis are also mentioned. In Brazil, interconnections, social changes and playful games are relevant. Spanish and Brazilian teachers agree with their students in the innovative tools, but they put in the first positions the methodology as a great field of innovation, while students do not. In Spain, teachers point out their innovation in students and project relationships; on the other hand, in Brazil they stand out the innovation of contents. We observe that innovation is different for teachers as for students and the descriptive characteristics also vary.

Why is it so difficult to innovate in the university? When they mentioned in interviews that there is any innovation and we asked them why, they thought that that situation happened. Teachers and students did not agree in their diagnosis, except for three parallels. The first one, when teachers talk about lack of time and students about the workload of their teachers, we can understand that they are talking about the same thing, but they appoint it simply in a different way. The second one occurs when students talk about their teachers, who do not understand the innovation and teachers say that they don't know this area. The third agreement occurs when they mention the lack of social assessment and the discrediting of teaching that can be understood as homonyms.

Regardless to these agreements, students of both countries agreed on the lack of innovation, because teachers are not interesting in it, then they didn't understand what innovating means and because they had a high workload. Moreover, both groups insist that they use an evaluation that is far from innovate elements. On the one hand, in Spain students also explained that the environment does not promote the innovation and the age of their teachers does not help in this matter. On the other hand, Brazilians think that innovating does not have enough prestige (and prize), that the methodologies of their teachers are far from being active and they lack tools.

Teachers believe that the absence of innovations is due to lack of time and resources, and also to the ignorance of innovation. In Spain they delve into the problems that innovation brings by reconciling their professional life with the personal one. In Brazil, they mention the social devaluation. As we mentioned at the beginning of the paragraph, we found three common features, but it can be seen perfectly how the reasons we have described, linked with not innovating, are very different.

We have to weigh that the innovate elements described by students and teachers do not have to be innovate from a sciencetific point of view. It is simply their perception about it. Moreover, it is important to highlight taht when they refer yo the aspects in which they innovate, we find greater homogeneity of categories than by describing non-innovation. The justification if innovation is more general than that of the non-innovation. If we consider the different areas, for teachers and students there is by Health Science much less innovation that what their Brazilian colleagues recognize. It is striking that they are precisely Health and Experimental Science (professional fields with so much innovation) those with such a low percentage of innovation.

Teachers and student: cognitive challenges?

Is the teaching offered by our universities rich in cognitive challenges? It is an interesting question if we start from the idea that a good teaching is one that leads students to ask questions, to reflect. The results in Spain are shocking: 35% of students claims to observe challengesand 56% of teachers confirm it. In Brazil, 59% of students perceives challenges in the classroom and 74% of teachers sees it that way too. It draws attention to the difference in the vision of teachers and students. What teachers think about challenges is not the same as students see it. What is the reason why don't students see the challenges amde by their teachers? There is a similar difference in Brazil, although the percentages are higher. Anyway, 15% more of teachers than students confirms there are challenges in the classroom. There are also obvious differences in the description of those challenges: some of the categories that teachers point to as challenges are not considered that way by students.

The students of both countries agree on citing the reflectons on the thematic as a kind of challenge. In Spain, they influence more in the bibliographic reflection and in alternative search methods while in Brazil, they do it in trial-error tests and case studies. On the one hand, teachers of both contexts talk about reading and writing, knowledge interrelation, pracical implementation work, about cooperative work and active methodologies as challenges. On the pother hand, in Spain they delve into the problem solving, while in Brazil they do it into content planing and sorting. As it regards the scientific areas, the Spanish students of Social Science and Health Scienceare those who find more cognitive challenges, followed by the students of Arts and Experimental Science. The Spanish

teachers of Social Science and Arts are more positive about the challenges they incorporate into their classrooms. In Brazil, students of Social Science, Experimental Science and Engineering and teachers of Social Science and Health Science are those who point out more challenges.

Elseways, when Spanish students talk about the reasons why they do think that they don't have or don't generate challenges, they consider it happens because of lack of time, but it also dues to the lack of vocation for teaching by professors and to social pressure problems. Brazilian students attribute it to the lack of desire and the excessive teaching load. However, the teachers of the sample agree on more aspects. In their opinion, there are no challenges because of cognitive or education deficits by students, then they are in a stage of maturation or because they show apathy or relational difficulties. In Spain, it seems that teachers agree with students on the lack of time and in Brazil, on the excessive academic load.

FOURTH AXIS OF ISSUES: **PERCEPTION OF INTERACTION**

Students (E-6):	How do students describe and value their relationship with the teachers?; which problems do they feel make them difficult?
Teachers (P-8):	How do teachers describe and value their relationship with the students?; are they purely academic relationships or do they transcend the academic category?; what are the relational problems that concern them most?

Teachers and students: what kind of relationship?

As we have pointed out in the issues before and we had considered at the beginning of our research, the relationship problems between teachers and students could be occurred, at least in part, because of the differences perceived by each other in relation to each other. If teachers see their students as very different from them (and from their self vision as students), that separation makes them somehow strangers and it ends up becoming a handicap for teaching-learning dynamics. That was the idea that however has only been partially fulfilled in our sample, then 34% of the participating Spanish teachers see themselves different as their students, percentage that in Brazil rises to 68%.

According to the data we have collected, it seems they don't need to look the same as their students to keep a close and effective relationship with them: in Spain, there are fewer teachers who look different from their students and whose relationships are more distant; in Brazil, there are more teachers who look different from the students and their relational indexes are closer.

In any case, the central question in this section is to analyse the relationship between teachers and students. We analyze also the two options of the relationship most indicated by teachers in Spain, it means the designated personal relationship teacher-student (38%) and the professional one (32%): both more neutral denominations, those that imply less nuances when defining a relationship. We can neither obviate that this topic contains nowadays a lot of tabu resonances. Students also select the professional relationship with a high percentage (50%) and they add the distance to it with 32%. In Brazil, the most selected option by teachers is a relationship of love or agape (24%), and in the second place the familiar one with 16%. The Brazilian students gave 37% to the relationship of love and secondly 25% to the professional one. We can make some comments about it.

Students hand out the kind of relationship in many categories, so they cause not to highlight just one. If these descriptive categories are grouped, we find that the Spanish students talk about a close relationship with 18% and a distant one with 32%. Teachers give very different percentages: 22%, 40% and 38%. As we can see, students that they have less close relationships. In Brazil, there are more coincidences between the perceptions of teachers and students. According to the teachers, the close relationships get 54%, the middle ones 28% and the distant relationships 18%. According to the students, 62%, 25% and 13%. We can observe also that in the Spanish context teachers and students select mostly a medium ratio and in Brazil, both stand out for a close relationship. Conversely, in Spain there is an average ratio very often distant.

In the Latin American context, the first two mentions of teachers are close ties and the ones given by students are within a medium and close bond. Nevertheless, in Spain, teachers and students selected middle and distant relationships. So we can verify that both teachers and Brazilian students are based on middle or close relationships; and in Spain, both ones and others place their relationship in levels of medium or distant. Whereas the middle relationships are the union link, we can observe that both countries

are a clear example of relational extremes.

We must also consider that the relational have a few particularities. Students establish five kinds of different relationships: that of love, of friendship, of family, the professional one and the distant one. Teachers nuance more and they describe them based on love, friendship, family, teacher student bond, that of respectful base, the exemplary one, the professional one and the distant one. Apart from considering the difference in the amount of relational categories, we must mention a few particularities. Students integrate the teacher student relationship within the professional field, so two possible separated designations become a single one, with a load that is closer to a middle relationship than to a distant one. Teachers promote new relational categories to get the search of less risky denominations, conventional parameters turn out to be too rigid. An example of that are the relational categories with a respectful base and an exemplary relationship. Both kinds of relationship could be integrated in some of the other categories, but it is appropriate to make a separate mention.

At the level of scientific areas, in Spain teachers and students agree on Health Sciences and Social Sciences, because they consider their relationships as professional. However, Engineering's and Experimental Sciences' teachers talk about a teacher student relationship, while students categorize it again as a professional relationship. That is not surprising, then we know that students include the professional relationship within the teacher student bond, so the results are comparable. But in Arts and Humanities we find the biggest disagreement, because teachers claim to have a love-based relationship, while students say it is a professional one. In Brazil, teachers and students of Social Sciences and Health Sciences agree on having a love-based relationship, but the ones of Engineering think that their relationship is distant. However, in Experimental Sciences teachers think they have a family based relationship and in Arts, a distant one.

When the individuals of our sample talk about the elements that serve to describe their relationship in the way they do (why do they think that relationship is so like they have described), the Spanish teachers refer to different relational scenarios (17,7%), to communication elements (14,2%) and to reciprocity gestures (13,7%). Students mention these last, but they modify the relational scenarios for the empathy signals. In Latinamerica, we can see that both teachers and students select the concern about personal life, the reciprocity gestures and the manifestation of feelings. But teachers stand

out also the lack of problems, while students the physical change.

Teachers and students: Where do they relate?

One of the relevant aspects in our analysis of the teacher student relationships refers to the spatial conditions of that relationship: where do these relationships occur?, are they relationships limited to the classroom space and the University building or can they be expanded to other external spaces? The results teachers have obtained describe that in Spain the most relationship occurred within the university and its surroundings (74%) and students confirm it with a very similar percentage (72%). In Brazil, teachers indicate that the relationship occurs outside and within the university environment (74%) and 68% of students agrees on it. These results and that what we have expressed before confirm our starting idea that the relational environment in Brazil is more open than in Spain. Moreover, according to the teachers, we can observe how does the limitation of relationships in the university is very high in all the areas (except in Engineering), while in Brazil it occurs in the opposite way: in all the areas, except in Engineering, the relationships between teachers and students are expanded to spaces that go beyond academic spaces. According to the students, 60% of the students of Engineering confirms to get a distant relationship and 80% of the total sample claims to have a relationship within the university and its environs. It occurs the same with Experimental Sciences, where 70% describes a professional relationship and 80% indicates to have a relationship only within the university. The same results can be found in Spain.

Teachers and students: relational problems?

When we talk about teachers and students relationships, we must consider a central question: the problems that can be generated in this field. As a beginning we will say that the Spanish teachers stand out relational problems referred to generic relational problems, linked to sex or age, or to academic difficulties. On the other hand, students mention also sex and academic difficulties, but they call them the first ones in the generation gap and in the second place they mention the intellect problems. Nevertheless, the main problem lies in the management and organization of time. On the other hand, the Brazilian teachers highlight as the main difficulty those problems that are linked to sex or age, followed by the cultural ones, the academic, the religious and the ratio ones. Students confirm gender and academic problems.

In short, we see that teachers from both countries are conscious about the need to improve the relationship, but it is so because of very different reasons, as we have already indicated in the comments before throughout our research. If we observe the quantitative results, we can see how are generated ten categories by the analysis of the Brazilian students' answers, in front of the six Spanish ones. Those that appear in Brazil, but not in Spain, are religion, racism, space related issues and relationship limits. The Brazilian teachers highlight six categories in front of the three Spanish ones. Those problems that are mentioned in Brazil but not in Spain are ratio, religious cultural differences issues. All this suggests that when there is more intimacy in the relationship and the scenarios of that relationship are extended, the persons in that relationship (teachers and students in that case) are able to know each other better and to realize difficulties that can not be observable in more distant relationships or in more formal scenarios.

The references to the relational problems in academic fields are too heterogeneous to draw strong conclusions. What we can confirm is that the main cause of difficulties is related to the intellect, according to the Brazilian Engineering and Health Sciences students, while students of Experimental Sciences think that the main cause is related to the racism and, for Arts and Humanities students, gender issues. In Spain, all the areas mention the lack of time as main cause, except in Experimental Sciences, where students refer to the generational gap. In the case of teachers, Spaniards tend to indicate the generic relational circumstances as the main cause of their problems, while Brazilians insist on the difficulty to reconcile the difference in age and sex.

FIFTH AXIS OF ISSUES: **PERCEPTION OF EDUCATION**

Students (E5):	How do students perceive their preparation level and what do they attribute it to?
Teachers (P-7):	How do teachers see their students in relation to their preparation to practice a profession?

Teachers and students: well prepared for the profession?

Another of the areas evaluated was the perception of their professionalism, in other words, if both teachers and students consider these last as enough mature and with enough preparation to practice a profession which they studied for. In this research we could observe how the professionalism that students will have in a future has been valued from two points of view: the vision of students about themselves and the perspective of teachers.

55% of Spanish students considered that they will be good professionals and 54% of Spanish teachers confirmed that opinion. The positive aspect of that result is that both students and teachers have concordant points of view. On the other hand, there is a negative aspect: in Spain there is a very low index of positive perception of professionalism. In Brazil, the results are better then 76% of students consdier themselves as prepared for beeing a good professional person and 68% of their teachers confirm that affirmation. Can this better perception of the students' preparation be related to the fact that in Brazil teachers and students have a closer rlationship? Our impression is positive. Anyway, the positive perception of professionalism by students has not obtained the same percentages in all the areas: there are areas with antagonists results in both contexts, for example, Engineering. In that area we find the best indexes of professionalism according to the Spanish stduents and the worst ones in Brazil. That brings us back to the relation: we see how Engineering students have the closest relationships in Spain and the most distant in Brazil.

In Engineering 70% of Spanish teachers and 30% of the Brazilian ones consider that their students are prepared. Something similiar, inversely proportional, occurs in Experimental Sciences, where only 30% of students perceive themselves with a good level of professionalism and 20% of their teachers join that statement. However, 70% of Brazilian students see themselves with a good professional future and 80% of their teachers confirm it. In Arts and Humanities 40% of Spanish and Brazilian students consider themselves as good future professional persons and 30% of their teachers affirm the same. In that area we obtained curiously similar percentages from both countries and it will not be the only one, then in Health Sciences and Social Sciences we obtained also 100% of positive perception of professionalism according to the teachers. For Sànish students, it downs to 60% and for Brazilians to 70%. In general terms, at the level of areas, we observe how students and teachers agree on the vision of a future professionalism of students. In no

area appear contrasting data, in no section teachers talk about an especially higher lack of professionalism than their students. What we can highlight is that Brazilian students scored themselves in four of the five areas below their teachers and in Spain, students scored themselves in three of the five areas 10% above their teachers.

Students: to what do they attribute their good or bad preparation for the profession?

Another relevant question for this section of conclusions is the analysis of the perception of professionalism: What does it depend on a student to feel professional or what is the perception variation by teachers based on? If we consider the indicated characteristics to be a good professional person, both Spanish and Brazilian students agree on the importance to have a good knowledge and to believe in oneself. However, Spanish and Brazilian teachers insist on having good professional abilities and good basic skills. definitely we can observe here a paradigmatic differential view, then teachers refer to cross constructs (professional abilities and basic skills), while students define a good professional person according to knowledge and self belief, so they give more value to those personal characteristics that are the base of personal and professional progress and to the acquisition of specific knowledge within the university. The characteristics that teachers have chosen do not focus on apprehension content, but on propedeutic processes that can help to get it. More concretely, Spanish students highlight aspects like having vocation, being person and being able to listen. Teachers add the overcoming ability. As we can observe all these aspects show us a cognitive current; however, Brazilian students talk about previous enriching experiences and good behaviour and Brazilian students indicate the importance of making good practices before entering the labor market. That show us a learning located current and we must point out two aspects: on the one hand, we perfectly observe that, according to the students view, they make more practices than Spanish students, what generates a more professionalized vision of their education and, on the other hand, it must be also considered that in Brazil there are more positive categories than in Spain (good organization, punctuality, making researchs and using professional tools), what can occur because of the fact that in the European context people is not aware of those categories or because they simply do not occur.

If we look at the negative aspects of both contexts, we can observe that the reasons given by teachers and students don't look the same, then the first ones affirm not to be a good professional person because there is a disadvantaged labor market. Nevertheless, students

highlight the teacher figure: they consider teachers don't teach them to be good professional persons, that there is no good feedback and that they would need a greater practical performance in the classroom. Secondly, they talk also about other aspects, as the lack of knowledge, confidence or skills. Spanish teachers give special relevance to the acquisition of skills, then, as we can observe, it is mentioned among the aspects that define a good professional person and also as lack, among those who make up a negative professional profile. If we attend to the contexts, Spanish students make more emphasis on the shortcomings in education and competitiveness and teachers justify their answer impossibility of doing well their profession because of outside reasons or because of the lack of abilities, of vocation and assistance to the classrooms. On the other hand, Brazilian students recognize that they have not enough knowledge and teachers say that they require more experience and professional practices and the excessive academic load must be removed.

Definitely, in this section of preception of professionalism, we can confirm that the focus that determines the negative categories varies from one country to another: Spanish teachers pay more attention to an internal slope (the education development) and the Brazilian ones to an external (the social and labor situation of the environment). That allows us to observe the Brazilian difficulty in the field of labor insertion of their students, in the acquisition of a good labor future and in the interconnection between the university and trade field. We could add also that to the thread of the existentialist crisis related to the social situation in Spain, so we find comments focused on values, ethics and the social aspect.

Thanks to this question, we could observe which kind of cut-off marks had the qualifications (the axis on which the base of professional identity is built) and the similarities between them. So we can conclude that in both contexts the pattern of Engineering is repeated (executive pattern), Arts and Humanities (humanist pattern) and Health Sciences (binder pattern). The only jarring marks are found in Experimental Sciences (in Spain from an executive pattern and in Brazil, from a binder one) and in Social Sciences (in Europe from a binder pattern and in Brazil from an executive one).

ANEXO A:



ANEXO A

Tabla A: Alumnos de ciencias sociales y jurídicas	
<i>Grupo de preguntas relacionadas con el escenario Universitario.</i>	
¿Cuáles eran tus expectativas cuando entraste en la Universidad?, ¿Qué pensabas que ibas a encontrar?, ¿Tus expectativas se cumplieron?	
Correlación entre las expectativas y respuestas del escenario universitario	Análisis de la correlación
<ul style="list-style-type: none"> Sujeto 1: alta expectativa-alta respuesta. Sujeto 2: media expectativa-alta respuesta. Sujeto 3: media expectativa-alta respuesta. Sujeto 4: alta expectativa- baja respuesta. Sujeto 5: alta expectativa-media respuesta. Sujeto 6: media expectativa-baja respuesta. Sujeto 7: alta expectativa- alta respuesta. Sujeto 8: alta expectativa-alta respuesta. Sujeto 9: alta expectativa-alta respuesta. Sujeto 10: media expectativa- alta respuesta. 	<p>Expectativa:</p> <ul style="list-style-type: none"> El 70% de los alumnos tenían expectativas altas vinculadas con el escenario universitario. El 20% de los alumnos tenían expectativas medias vinculadas con el escenario universitario. El 10% de los alumnos tenían expectativas bajas vinculadas con el escenario universitario. <p>Respuesta:</p> <ul style="list-style-type: none"> El 80% de los alumnos presenta una alta respuesta al escenario universitario. El 10% de los alumnos manifiestan una baja respuesta al escenario universitario. El 10% de los alumnos manifiestan una media respuesta al escenario universitario.
<p>Un 80% de los alumnos vieron que sus expectativas se cumplieron y/o se aumentaron.</p> <p>Un 20% de los alumnos vieron que sus expectativas no se cumplieron.</p>	
Fuente: Elaboración propia. (2015).	

Tabla B: Alumnos de ingeniería	
<i>Grupo de preguntas relacionadas con el escenario Universitario.</i>	
¿Cuáles eran tus expectativas cuando entraste en la Universidad?, ¿Qué pensabas que ibas a encontrar?, ¿Tus expectativas se cumplieron?	
Correlación entre las expectativas y respuestas del escenario universitario	Análisis de la correlación
<ul style="list-style-type: none"> Sujeto 11: alta expectativa-alta respuesta. Sujeto 12: media expectativa-alta respuesta. Sujeto 13: alta expectativa-alta respuesta. Sujeto 14: alta expectativa- baja respuesta. Sujeto 15: alta expectativa-baja respuesta. Sujeto 16: media expectativa-baja respuesta. Sujeto 17: alta expectativa-media respuesta. Sujeto 18: alta expectativa-baja respuesta. Sujeto 19: alta expectativa-baja respuesta. Sujeto 20: media expectativa-baja respuesta. 	<p>Expectativa:</p> <ul style="list-style-type: none"> El 70% de los alumnos tenían expectativas altas vinculadas con el escenario universitario. El 30% de los alumnos tenían expectativas medias vinculadas con el escenario universitario. No se obtienen datos de baja expectativa de los estudiantes vinculadas con el escenario universitario. <p>Respuesta:</p> <ul style="list-style-type: none"> El 30% de los alumnos presenta una alta respuesta al escenario universitario. El 60% de los alumnos manifiestan una baja respuesta al escenario universitario. El 10% de los alumnos manifiestan una media respuesta al escenario universitario.
<p>Un 70% de los alumnos vieron que sus expectativas no se cumplieron.</p> <p>Un 30% de los alumnos mantuvieron las expectativas</p>	
Fuente: Elaboración propia. (2015).	

Tabla C: Alumnos de artes y humanidades	
<i>Grupo de preguntas relacionadas con el escenario Universitario.</i>	
¿Cuáles eran tus expectativas cuando entraste en la Universidad?, ¿Qué pensabas que ibas a encontrar?, ¿Tus expectativas se cumplieron?	
Correlación entre las expectativas y respuestas del escenario universitario	Análisis de la correlación
<ul style="list-style-type: none"> Sujeto 21: alta expectativa-baja respuesta. Sujeto 22: alta expectativa-baja respuesta. Sujeto 23: alta expectativa-baja respuesta. Sujeto 24: alta expectativa- alta respuesta. Sujeto 25: alta expectativa-alta respuesta. Sujeto 26: media expectativa-media respuesta. Sujeto 27: media expectativa-media respuesta. Sujeto 28: alta expectativa-baja respuesta. Sujeto 29: alta expectativa-baja respuesta. Sujeto 30: alta expectativa- baja respuesta. 	<p>Expectativa:</p> <ul style="list-style-type: none"> El 80% de los alumnos tenían expectativas altas vinculadas con el escenario universitario. El 20% de los alumnos tenían expectativas medias vinculadas con el escenario universitario. <p>Respuesta:</p> <ul style="list-style-type: none"> El 20% de los alumnos presenta una alta respuesta al escenario universitario. El 60% de los alumnos manifiestan una baja respuesta al escenario universitario. El 20% de los alumnos manifiestan una media respuesta al escenario universitario.
Un 40% de los alumnos vieron que sus expectativas se cumplieron. Un 60% de los alumnos vieron que sus expectativas no se cumplieron.	
Fuente: Elaboración propia. (2015).	

Tabla D: Alumnos de ciencias	
Grupo de preguntas relacionadas con el escenario Universitario.	
¿Cuáles eran tus expectativas cuando entraste en la Universidad?, ¿Qué pensabas que ibas a encontrar?, ¿Tus expectativas se cumplieron?	
Correlación entre las expectativas y respuestas del escenario universitario	Análisis de la correlación
<ul style="list-style-type: none"> Sujeto 31: alta expectativa-alta respuesta. Sujeto 32: alta expectativa-baja respuesta. Sujeto 33: media expectativa-baja respuesta. Sujeto 34: alta expectativa- baja respuesta. Sujeto 35: alta expectativa-media respuesta. Sujeto 36: alta expectativa-alta respuesta. Sujeto 37: media expectativa- baja respuesta. Sujeto 38: alta expectativa-baja respuesta Sujeto 39: alta expectativa- baja respuesta. Sujeto 40: alta expectativa- baja respuesta. 	<p>Expectativa:</p> <ul style="list-style-type: none"> El 80% de los alumnos tenían expectativas altas vinculadas con el escenario universitario. El 20% de los alumnos tenían expectativas medias vinculadas con el escenario universitario. <p>Respuesta:</p> <ul style="list-style-type: none"> El 20% de los alumnos presenta una alta respuesta al escenario universitario. El 70% de los alumnos manifiestan una baja respuesta al escenario universitario. El 10% de los alumnos manifiestan una media respuesta al escenario universitario.
<p>Un 20% de los alumnos vieron que sus expectativas se cumplieron.</p> <p>Un 80% de los alumnos vieron que sus expectativas no se cumplieron.</p>	
Fuente: Elaboración propia. (2015).	

Tabla E: Alumnos de ciencias de la salud	
<i>Grupo de preguntas relacionadas con el escenario Universitario.</i>	
¿Cuáles eran tus expectativas cuando entraste en la Universidad?, ¿Qué pensabas que ibas a encontrar?, ¿Tus expectativas se cumplieron?	
Correlación entre las expectativas y respuestas del escenario universitario	Análisis de la correlación
<ul style="list-style-type: none"> Sujeto 41: alta expectativa-alta respuesta. Sujeto 42: alta expectativa-alta respuesta. Sujeto 43: alta expectativa-alta respuesta. Sujeto 44: alta expectativa- alta respuesta. Sujeto 45: alta expectativa-media respuesta. Sujeto 46: alta expectativa-alta respuesta. Sujeto 47: alta expectativa-alta respuesta. Sujeto 48: alta expectativa-alta respuesta. Sujeto 49: alta expectativa-alta respuesta. Sujeto 50: alta expectativa-alta respuesta. 	<p>Expectativa:</p> <ul style="list-style-type: none"> El 90% de los alumnos tenían expectativas altas vinculadas con el escenario universitario. El 10% de los alumnos tenían expectativas medias vinculadas con el escenario universitario. <p>Respuesta:</p> <ul style="list-style-type: none"> El 90% de los alumnos presenta una alta respuesta al escenario universitario. El 10% de los alumnos manifiestan una media respuesta al escenario universitario.
Un 90% de los alumnos vieron que sus expectativas se cumplieron.	
Un 10% de los alumnos vieron que sus expectativas no se cumplieron.	
Fuente: Elaboración propia. (2015).	

Tabla f: Alumnos de ciencias sociales y jurídicas	
<i>Grupo de preguntas relacionadas con los docentes Universitario.</i>	
¿Qué tipo de profesores esperabas encontrar en la Universidad?, ¿Qué profesores encontraste?	
Respuesta	
<ul style="list-style-type: none"> • Sujeto 1: alta expectativa-alta respuesta. • Sujeto 2: alta expectativa-alta respuesta. • Sujeto 3: alta expectativa-alta respuesta. • Sujeto 4: alta expectativa-alta respuesta. • Sujeto 5: alta expectativa-alta respuesta. • Sujeto 6: alta expectativa-media respuesta. • Sujeto 7: alta expectativa- alta respuesta. • Sujeto 8: alta expectativa-baja respuesta. • Sujeto 9: alta expectativa-alta respuesta. • Sujeto 10: alta expectativa- baja respuesta. 	<p>Expectativa:</p> <ul style="list-style-type: none"> • El 100% de los alumnos tenían expectativas altas vinculadas con el profesorado. • No se encontraron alumnos con expectativas bajas vinculadas con el profesorado. <p>Respuesta:</p> <ul style="list-style-type: none"> • El 70% de los alumnos presenta una alta respuesta al profesorado. • El 20% de los alumnos manifiestan una baja respuesta al profesorado. • El 10% de los alumnos manifiestan una media respuesta al profesorado.
<p>Un 70% de los alumnos vieron que sus expectativas se cumplieron y/o se aumentaron. Un 30% de los alumnos vieron que sus expectativas no se cumplieron</p>	
Fuente: Elaboración propia. (2015).	

Tabla G: Alumnos de ingeniería	
Grupo de preguntas relacionadas con los docentes Universitario.	
¿Qué tipo de profesores esperabas encontrar en la Universidad?, ¿Qué profesores encontraste?	
Respuesta	
<ul style="list-style-type: none"> Sujeto 11: alta expectativa-baja respuesta. Sujeto 12: alta expectativa-media respuesta. Sujeto 13: alta expectativa-alta respuesta. Sujeto 14: alta expectativa- baja respuesta. Sujeto 15: media expectativa-baja respuesta. Sujeto 16: media expectativa-media respuesta. Sujeto 17: media expectativa- baja respuesta. Sujeto 18: media expectativa-baja respuesta. Sujeto 19: alta expectativa-baja respuesta. Sujeto 20: media expectativa-baja respuesta. 	<p>Expectativa:</p> <ul style="list-style-type: none"> El 50% de los alumnos tenían expectativas altas vinculadas con el escenario universitario. El 50% de los alumnos tenían expectativas medias vinculadas con el escenario universitario. No se obtienen datos de baja expectativa de los estudiantes vinculadas con el escenario universitario. <p>Respuesta:</p> <ul style="list-style-type: none"> El 10% de los alumnos presenta una alta respuesta al profesorado. El 70% de los alumnos manifiestan una baja respuesta al profesorado. El 20% de los alumnos manifiestan una media respuesta al profesorado.
<p>Un 20% de los alumnos vieron que sus expectativas no se cumplieron.</p> <p>Un 80% de los alumnos mantuvieron las expectativas</p>	
Fuente: Elaboración propia. (2015).	

Tabla H: Alumnos de artes y humanidades	
<i>Grupo de preguntas relacionadas con los docentes Universitario.</i>	
¿Qué tipo de profesores esperabas encontrar en la Universidad?, ¿Qué profesores encontraste?	
Respuesta	
<ul style="list-style-type: none"> • Sujeto 21: alta expectativa-alta respuesta. • Sujeto 22: alta expectativa-media respuesta. • Sujeto 23: alta expectativa-baja respuesta. • Sujeto 24: alta expectativa- alta respuesta. • Sujeto 25: media expectativa-media respuesta. • Sujeto 26: media expectativa-baja respuesta. • Sujeto 27:alta expectativa-media respuesta. • Sujeto 28: alta expectativa-alta respuesta. • Sujeto 29: alta expectativa-baja respuesta. • Sujeto 30: media expectativa- baja respuesta. 	<p>Expectativa:</p> <ul style="list-style-type: none"> • El 70% de los alumnos tenían expectativas altas vinculadas con el profesorado. • El 30% de los alumnos tenían expectativas medias vinculadas con el profesorado. <p>Respuesta:</p> <ul style="list-style-type: none"> • El 30% de los alumnos presenta una alta respuesta al profesorado. • El 40% de los alumnos manifiestan una baja respuesta al profesorado. • El 30% de los alumnos manifiestan una media respuesta al profesorado.
<p>Un 40% de los alumnos vieron que sus expectativas se cumplieron. Un 60% de los alumnos vieron que sus expectativas no se cumplieron.</p>	
Fuente: Elaboración propia. (2015).	

Tabla I: Alumnos de ciencias	
<i>Grupo de preguntas relacionadas con los docentes Universitario.</i>	
¿Qué tipo de profesores esperabas encontrar en la Universidad?, ¿Qué profesores encontraste?	
Respuesta	
<ul style="list-style-type: none"> • Sujeto 31: alta expectativa-alta respuesta. • Sujeto 32: alta expectativa-baja respuesta. • Sujeto 33: alta expectativa-baja respuesta. • Sujeto 34: alta expectativa- baja respuesta. • Sujeto 35: alta expectativa-media respuesta. • Sujeto 36: Media expectativa-alta respuesta. • Sujeto 37: media expectativa- alta respuesta. • Sujeto 38: media expectativa-media respuesta • Sujeto 39: alta expectativa- baja respuesta. • Sujeto 40: alta expectativa- baja respuesta. 	<p>Expectativa:</p> <ul style="list-style-type: none"> • El 70% de los alumnos tenían expectativas altas vinculadas con el profesorado. • El 30% de los alumnos tenían expectativas medias vinculadas con el profesorado. <p>Respuesta:</p> <ul style="list-style-type: none"> • El 30% de los alumnos presenta una alta respuesta al profesorado. • El 50% de los alumnos manifiestan una baja respuesta al profesorado. • El 20% de los alumnos manifiestan una media respuesta al profesorado.
<p>Un 40% de los alumnos vieron que sus expectativas se cumplieron. Un 60% de los alumnos vieron que sus expectativas no se cumplieron.</p>	
Fuente: Elaboración propia. (2015).	

Tabla J: Alumnos de ciencias de la salud	
<i>Grupo de preguntas relacionadas con los docentes Universitario.</i>	
¿Qué tipo de profesores esperabas encontrar en la Universidad?, ¿Qué profesores encontraste?	
Respuesta	
<ul style="list-style-type: none"> • Sujeto 41: alta expectativa-alta respuesta. • Sujeto 42: alta expectativa-alta respuesta. • Sujeto 43: alta expectativa-alta respuesta. • Sujeto 44: alta expectativa- alta respuesta. • Sujeto 45: alta expectativa-media respuesta. • Sujeto 46: alta expectativa-alta respuesta. • Sujeto 47: alta expectativa-alta respuesta. • Sujeto 48: alta expectativa-alta respuesta. • Sujeto 49: alta expectativa-alta respuesta. • Sujeto 50: alta expectativa-alta respuesta. 	<p>Expectativa:</p> <ul style="list-style-type: none"> • El 100% de los alumnos tenían expectativas altas vinculadas profesorado. <p>Respuesta:</p> <ul style="list-style-type: none"> • El 90% de los alumnos presenta una alta respuesta al profesorado. • El 10% de los alumnos manifiestan una media respuesta al profesorado.
<p>Un 90% de los alumnos vieron que sus expectativas se cumplieron. Un 10% de los alumnos vieron que sus expectativas no se cumplieron.</p>	
Fuente: Elaboración propia. (2015).	

Tabla K: Alumnos de ciencias SOCIALES					
Grupo de preguntas relacionadas con las características positivas de los profesores de su titulación					
¿Podrías seleccionar los tres mejores profesores que has tenido?, ¿Qué tres características destacarías de cada uno de ellos?					
Respuesta	Dato porcentual	Características Genéricas	Dato porcentual	Características específicas	Dato porcentual
- Sí, podría seleccionar a tres.	100%	1º Características didácticas	50'6%	1º Características de la didáctica del docente	18'2%
				2º Metodología del docente	15'5%
				3º Aspectos didácticos generales	7'8%
				4º Bagaje experiencial y profesional	5'2%
				5º Evaluación	2'6%
				6º Relación	1'3%
		2º Características personales	39'0%	1º Preocupación y compromiso	6'5%
				2º Riguroso Persona	5'2%
				4º Atento	3'9%
				5º Paciente Dinámico Experto Dedicado	2'6%
				6º Responsable Inspirador Inteligente Desafiador Motivador	1'3%

El componente interactivo en la docencia universitaria

				Accesible	
		3º Características del contenido	10'4%	1º Calidad y proporción de cantidad del contenido	5'2%
				2º contenido real	2'6%
				3º Contenido actualizado	2'6%
Fuente: Elaboración propia. (2015).					



Tabla L; Alumnos de ingeniería					
Grupo de preguntas relacionadas con las características positivas de los profesores de su titulación					
¿Podrías seleccionar los tres mejores profesores que has tenido?, ¿Qué tres características destacarías de cada uno de ellos?					
Respuesta	Dato porcentual	Características genéricas	Dato porcentual	Características específicas	Dato porcentual
- Sí, podría seleccionar a tres.	70%	1º Características didácticas	52'2%	1º Características de la didáctica del docente	25%
				2º Metodología del docente	9'1%
				3º Aspectos didácticos generales	6'8%
				4º Relación Evaluación	4'5%
				5º bagaje experimental y profesional	2'3%
		2º Características personales	41'0%	1º Preocupación y compromiso	6'8%
				2º dinámico	4'5%
				Persona Respetuoso Buena voluntad	
				3º Puntual Accesible Atento Empatiza Justo Experto Motivador	2'3% 2'3% 2'3% 2'3% 2'3% 2'3% 2'3%

El componente interactivo en la docencia universitaria

		3º Características del contenido	6'8%	1º Calidad y proporción de cantidad del contenido	6'8%
- No podría seleccionar tres profesores .	30%	1º Características didácticas	33,4%	1º Falta de excelencia didáctica	3'3%
		2º Características personales de los alumnos	66,6%	1º Falta de recorrido en la titulación.	6'6%
Fuente: Elaboración propia. (2015).					



Tabla M: Alumnos de artes y humanidades					
Grupo de preguntas relacionadas con las características positivas de los profesores de su titulación					
¿Podrías seleccionar los tres mejores profesores que has tenido?, ¿Qué tres características destacarías de cada uno de ellos?					
Respuesta	Dato porcentual	Características Genéricas	Dato porcentual	Características específicas	Dato porcentual
- Sí, podría seleccionar a tres.	100%	1º Características didácticas	54'2%	1º Aspectos didácticos generales	15'3%
				2º Metodología del docente	11'1%
				3º Bagaje experiencial y profesional	9'7%
				4º Relación	8'3%
				5º Evaluación	5'6%
				6º Características de la didáctica del docente	4'2%
				7º Ambiente enriquecedor	1'4%
		2º Características personales	44'4%	1º Dedicado Atento	6'9%
				2º Responsable	5'6%
				3º Accesible Persona	4'1%
				4º Libertad Puntual y organizado	2'8%
				Comprometido y preocupado	2'8%
				5º Riguroso buena voluntad	1'4%
				Justo	1'4%
				Empatiza	1'4%
				Desafiador	1'4%

El componente interactivo en la docencia universitaria

				Inteligente	1'4%
		3º Características del contenido	1'4%	1º Contenidos actualizado	1'4%
Fuente: Elaboración propia. (2015).					



Tabla N: Alumnos de ciencias					
Grupo de preguntas relacionadas con las características positivas de los profesores de su titulación					
¿Podrías seleccionar los tres mejores profesores que has tenido?, ¿Qué tres características destacarías de cada uno de ellos?					
Respuesta	Dato porcentual	Características genéricas	Dato porcentual	Características específicas	Dato porcentual
- Sí, podría seleccionar a tres.	100%	1º Características didácticas	43'2%	1º Características de la didáctica del docente	65'8%
				2º Metodología del docente	13'2%
				3º bagaje experimental y profesional	10'5%
				4º Relación	7'9%
				5º Aspectos didácticos generales	2'6%
		2º Características personales	47'7%	1º Preocupación y compromiso	11'9%
				2º Accesible	9'5%
				Motivador	9'5%
				Inteligente	9'5%
				Orientador	9'5%
				3º Respetuoso	7'1%
				Desafiador	7'1%
				Experto	7'1%
				4º Empatiza	4'8%
				Inspirador	4'8%
				Responsable	4'8%
				Da libertad	4'8%
				5º Dinámico	2'4%
				Persona	2'4%
				Buena voluntad	2'4%
				Justo	2'4%

El componente interactivo en la docencia universitaria

		3º Características del contenido	9'1%	1º Contenido actualizado	75%
				2º Calidad y proporción de cantidad del contenido	25%
Fuente: Elaboración propia. (2015).					



Tabla Ñ: Alumnos de ciencias de la salud					
Grupo de preguntas relacionadas con las características positivas de los profesores de su titulación					
¿Podrías seleccionar los tres mejores profesores que has tenido?, ¿Qué tres características destacarías de cada uno de ellos?					
Respuesta	Dato porcentual	Características Genéricas	Dato porcentual	Características específicas	Dato porcentual
- Sí, podría seleccionar a tres.	100%	1º Características didácticas	40%	1º Características de la didáctica del docente	45%
				2º Relación	40%
				3º Evaluación	10%
				4º Ambiente	2'5%
				5º bagaje experimental y profesional	2'5%
		2º Características personales	56%	1º Inteligencia	12'5%
				2º Empatía	8'9%
				3º Desafiador	7'1%
				Accesible	7'1%
				Motivador	7'1%
				Orientador	7'1%
				profesionalizador	7'1%
				4º Buena voluntad	5'4%
				Da libertad	5'4%
				5º Dinámico	3'6%
				Experto	3'6%
				Respetuoso	3'6%
				Humildad	3'6%
				Inspirador	3'6%
				Persona	3'6%
				Puntual	3'6%
				Dedicado	3'6%

El componente interactivo en la docencia universitaria

				6º Paciente	1'8%
				Comprensivo	1'8%
				Rígido	1'8%
				Justo	1'8%
		3º Características del contenido	4%	1º Calidad y proporción de cantidad del contenido	100%
Fuente: Elaboración propia. (2015).					

